

Gustavo Oliveira Wolf Cavalcante

**A NARRATIVA FICCIONAL COMO MÉTODO NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

Florianópolis, 2015

Gustavo Oliveira Wolf Cavalcante

A NARRATIVA FICCIONAL COMO MÉTODO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Trabalho de conclusão de licenciatura
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Ciências Sociais pela Universidade Federal
de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Mick

Florianópolis, 2015

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o recurso à ficção como estratégia de ensino de sociologia, a partir de experiência de estágio de docência realizada em 2014. No exercício intitulado “conto sociológico”, alguns textos remetiam a concepções que contradiziam o retorno dado pelos alunos nos debates em sala, o que nos deu mostras de que a sociologia pode não lograr êxito em abalar estruturas de pensamento. Supondo uma relação entre esta esterilidade e a sua forma científica, o estudo se debruça sobre possibilidades de desenvolver o pensamento sociológico e agregar capital simbólico a partir da escrita, com a pretensão de empoderar estudantes e compensar desigualdades linguísticas, valendo-se da *mimesis* artística e da narrativa ficcional para criar um espaço de crítica das representações hegemônicas, de práticas discursivas que contribuam para atenuar a violência simbólica a que são submetidos os alunos do ensino médio ao se depararem com a aridez e a objetividade da linguagem científica.

Palavras-chave: Sociologia; Educação; Linguagem; Ficção; *Mimesis*.

ABSTRACT

This work reflects on the use of fiction as a strategy for teaching sociology, from a teaching internship experience held in 2014. In the performance entitled "Sociological Story", some texts referred to conceptions that contradicted the feedback given by students in classroom discussions, which has shown that sociology may not succeed undermining some thought structures. Assuming a relationship between this sterility and its scientific form, the study looks at possibilities to develop the sociological thought and add symbolic capital from the writing, with the intention of empowering students and compensate linguistic inequality, taking advantage of the mimesis art and the fictional narrative to create a space for criticism about hegemonic representations, and also discursive practices that contribute to lessen the symbolic violence to which the high school students are subjected when they come across the aridity and the objectivity of scientific language.

Keywords: Sociology; Education; Language; Fiction; *Mimesis*.

Agradecimentos

Sou eternamente grato à Aparecida de Oliveira Cavalcante e ao senhor Gilberto Cavalcante pela criação espontânea e livre, embora cada um tenha um pouco de cada, à mãe mais pelas conversas, pelas ricas narrativas orais, e ao pai pela ironia e o deboche, sem os quais este trabalho não seria realizado, nem eu. À minha companheira, Sthefani Sampaio, pelo amor, a *paciência* e os seus imprescindíveis resgates, quando eu mergulhava em distrações. Ao meu irmão, Caio, e sua esposa, Juliana, pelo apoio, confiança e, não menos importante, pelas pizzas. Aos meus sobrinhos lindos, que me dão muita força, apesar deste tio ser um tanto ausente. Ao colégio que foi base e a esta universidade que é acabamento, e os seus lemas latinos que só neste momento derradeiro pude cotejar, *Vita et Pax* e *Ars et Scientia*, que não poderiam dizer outra coisa senão que arte é vida e ciência é paz. Às cidades de São Paulo, Ribeirão Preto e Florianópolis, por todas as experiências proporcionadas, como também ao município de São Miguel do Gostoso, onde minha família está atualmente radicada, pelas férias de fim de ano que dispensam adjetivos. Aos meus falecidos avós, Palmira, mulher forte e maravilhosa que ajudou a me criar, Lázaro, boa praça, árbitro de futebol, são-paulino, sambista e brigador, que eu não pude conhecer, Sebastião, paraibano migrante, trabalhador e resistente, poeta e analfabeto, de quem dizem que eu herdei esta *cabeça*, e à Terezinha, pelas bênçãos, suspiros, e pelo distinto sobrenome, embora em outros locais tão comum quanto Oliveira ou Cavalcante aqui, pela sonoridade e o efeito que dá às minhas assinaturas. Aos meus tios, Pixuca, Rita, Biloca, Guilherme, João Carlos, Lála, Elza e Geraldo. A todos os meus primos, em especial, Júnior, Paulinha e Lê. À molecada do condomínio Jardim Europa, que se orgulhava de chamá-lo *Favela Vertical*, Zaca, Gui, Renan, Rock, Fukuda e muitos outros mais, aos do bairro Lagoinha e do colégio *Vita et Pax*, Tito, Gabriel, Lopes, aos amigos do Sesi, do Senai, os do Coc, do Bar do Márcio, Mascote, Lima, Tulião, Willy, Jay, Leo, Japa, Tiago, Carinha, Camarão e mais alguns, aos de ciências sociais de 2009/1, Gaúcho, Bob, Volnelha, Babs, Noa e toda a turma. À República Cafofo do Bigode, minha casa e minha família nesta ilha, e à rede de amigos que se construiu em torno dela, Mortóla, Lemão, Torto, Charlie, Cláudia, Kika, Carica, Tiozinho, Pedrão, Coxa, Madureira, Kérol Lólis, Iki, Randhy, Noah, Vale, Juninho, Victão, Rica, Lucas da Vila e Gui Natel. Aos domésticos, Thor e Pitanga, cães, Elza e o

falecido Crico, gatos pretos da sorte. Agradeço a Nara Marques pela leitura crítica deste trabalho, a Jacques Mick pela orientação, pelos incentivos e a leitura cuidadosa, tanto dos meus trabalhos acadêmicos, quanto dos meus contos, e também a Alberto Brunetta, pelo coração gigante, pela bolsa de monitoria que deu o último gás pra este trabalho, e por trazer um pouco do humor e da simplicidade do interior de São Paulo para as nossas vidas acadêmicas. Finalmente, à literatura, ao samba, o futebol e à cevada.

*“E se você conseguir
Se quiser suportar
Ensine as palavras, os truques, as armas
E se quiser se calar
Compreendo a razão
São tantos espelhos, torturas e medos*

*Mas resistir é o que vale
Vai, seu caminho se abre
São poucos os fortes, as crenças, as sortes*

Se você conseguir...”

João Nogueira – Seu caminho se abre

“Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. De modo a que sua riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável; tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua. Há, sem dúvida, [...] uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso.”

(FOUCAULT, 1996, p. 50)

Sumário

Introdução / 9

Uma escola para estagiários / 12

1. O pensamento sociológico e o texto ficcional / 15

2. Sociologia e *mimesis* / 21

3. Ficções sociais/ 25

4. Realidades inverossímeis / 32

5. A escrita dos escritores / 42

Considerações finais / 47

Anexos / 51

Conto Sociológico / 51

Referências / 54

Introdução

Uma vez um jovem e sábio professor me disse: aprende-se a escrever escrevendo. Eu havia lhe enviado um texto meu em resposta à sua última recomendação, no final de uma disciplina; que fôssemos criativos. Desde menino, percebia em mim certa disposição para inventar, um gosto pela criação que viria mais tarde encontrar sua saída adequada na literatura, onde as palavras pareciam-me mais dóceis e precisas que o traço do lápis ou as cordas do violão. Talvez tenha sido um pouco de mim o que eu busquei nos alunos do segundo ano do ensino médio do Colégio de Aplicação, onde estagiei em 2014. Os tempos de escola me remetem à falta de estímulos para o uso da imaginação, às poucas oportunidades de exercê-la e de aprender com ela, e creio que ainda hoje o que impera no ensino é a reprodução, que gera um alheamento entre estudante e estudo. Novas ideias e pensamentos são suscitados pelos conteúdos trabalhados em sala e é a partir da imaginação que eles são testados e integrados à vida, o momento em que se toma o saber para si, ressignificando-o e sedimentando o aprendizado. A curiosidade e as inquietações que trazem um jovem à sociologia e a expansão do olhar sobre o mundo que ela provoca necessitam de um escape, uma vazão maior do que a permitida pela linguagem escolar, não somente pela liberdade da expressão, mas, como se quer aqui discutir, pelo ganho pedagógico do exercício da escrita em um âmbito mais amplo, menos apegado às noções científicas de verdade, herméticas, impermeáveis, e mais à de verossimilhança, cedendo espaço para a construção de representações dos contextos problematizados pelas aulas – pois, embutida na simplicidade da frase do professor, está a noção de que escrevendo aprendemos a pensar.

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, cursada na Universidade Federal de Santa Catarina, eu tive a oportunidade de realizar novamente uma ideia que teve início com a minha experiência na escola Leonor de Barros, em 2012, enquanto bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; uma atividade a que chamei “conto sociológico”, e que visa criar um lugar onde os alunos possam se apropriar dos conceitos e saberes desenvolvidos nas aulas de sociologia expressando suas reflexões em linguagem ficcional. A proposta traz elementos norteadores da narrativa, de modo a estabelecer um ponto de partida comum que engendre a relação com a temática, além de especificadas as

descrições que o texto deve contemplar. Acredito ser compatível com temas diversos e, quando da minha regência durante o estágio, obedecendo à programação para o segundo ano, a atividade foi desenvolvida a partir das aulas sobre Bourdieu, no que concerne à sua expansão do conceito de capital e à crítica ao caráter conservador da escola. Segue a descrição da atividade do plano de aulas.

Considerando a aula sobre o sociólogo Pierre Bourdieu e os conceitos de capital cultural e social desenvolvidos pelo autor, escreva uma história curta sobre um(a) jovem que acabou de concluir o ensino médio e deve decidir sobre seu futuro profissional. O texto é livre para ter cunho autobiográfico e/ou ficcional. Deve-se descrever a personagem quanto à origem social, os gostos e as preferências culturais, os sonhos e as perspectivas. A metáfora sugerida como ponto de partida para o conto é o trajeto de ida para o trabalho, ou faculdade, no qual a personagem reflete sobre a sua condição atual enquanto projeta-se para o futuro, literalmente caminhando para o amanhã.

Depois, deve-se dar continuidade à história. A personagem agora está na faixa dos quarenta anos e o momento a ser narrado é o do retorno de seu trabalho para casa. As descrições devem ser atualizadas e o aluno precisa dizer o que mudou na vida da personagem, se ela realizou ou não suas aspirações e, se possível, quais as estratégias utilizadas por ela na disputa por uma posição social. O critério para a avaliação dos textos será, conforme Bourdieu, a coesão entre os capitais de que a personagem detinha quando jovem e os que ela possui na fase adulta, com as devidas explicações para possíveis “saltos”, ou seja, quando a figura consegue ter êxito em superar-se, em ir além do que fora “destinado” pela sua herança cultural.

Embora se deseje que o aperfeiçoamento da escrita seja decorrência dos estímulos dessa prática, e que acreditemos que atributos literários como o desígnio das palavras, a fluência do texto, a riqueza e a profundidade da narrativa – adiante referidos como a “escrita dos escritores” – representem um capital que intermedeie o acesso a outros capitais, concluí que não poderia ser justo considerá-los na atribuição das notas devido às diferenças linguísticas de origem. Tampouco a categoria conto foi referida no exercício enquanto um padrão, uma construção específica, mas, antes, uma abordagem genérica e simples, como narrativa curta, podendo confundir-se com relato autobiográfico, crônica, etc. No estágio, o método foi posto em prática uma única vez, e penso a avaliação da forma literária ser viável no decorrer das redações, processualmente, conforme o desenvolvimento do aluno em relação à sua condição anterior. Conquanto forma e conteúdo componham uma dualidade abstrata, posto que são densamente entrelaçados na unidade de uma obra, meu esforço na avaliação foi o de dar peso à representação mimética da perspectiva do aluno com as noções sociológicas interiorizadas, tendo em vista o propósito geral, que é provocar o deslocamento lógico-sensível e expandir a percepção de mundo dos estudantes.

Em torno desse objetivo comum, a expressão “conto sociológico”, inocentemente cunhada, foi percebida durante a construção deste trabalho enquanto símbolo da interdisciplinaridade que aqui se propõe. Direcionadas à educação, sociologia e língua portuguesa podem se complementar na escola, numa apropriação mútua de saberes, os conceitos sociológicos sendo *literalizados* e a *sociologização* de narrativas, de maneira a fomentar o trabalho da linguagem ao converter a problematização de questões sociais em texto ficcional e desenvolvendo a leitura e a compreensão da vida social pela sofisticação no manejo da língua.

Além da possibilidade de aprendizado por meio da escrita, pela reconfiguração de uma dada realidade, previamente abordada pela aula de sociologia, uma rica troca de experiências se dá quando os contos são socializados com a turma e os estudantes têm a oportunidade de aprender com as histórias dos colegas. Também o professor teria neste material um retorno diferenciado, podendo avaliar a assimilação dos conceitos desenvolvidos, ou até que ponto determinadas concepções correntes permanecem robustas frente ao esforço de desconstruí-las; permitiria ao professor, enfim, apurar sua noção sobre os alunos através do que pode ser apreendido dos textos elaborados, pois as subjetividades que envolvem a criação da narrativa, o posicionamento do olhar perante o mundo e o protagonismo dos jovens nesse processo discursivo nos parecem mais fecundas para fazer decantar ideologias do que os “trabalhos” ordinários, ou as questões objetivas usualmente requeridas nas avaliações, e, em alguns casos, até mesmo mais que os debates em sala.

Aula expositiva, texto, imagem e vídeo aparentemente deram substância às discussões sobre a questão da meritocracia, depois, porém, todo este saber parecia algo alheio em muitas narrativas, e algumas noções manifestas articulavam-se como se nunca houvessem se defrontado com a sociologia, o que nos levou a crer que o alcance da – e, conseqüentemente, o acesso à – disciplina seja limitado pela sua forma científica, e que quando é livre a voz própria, outras verdades podem emergir. Tal debilidade no ensino, a defasagem de capitais, como também as possibilidades de compensá-las através da escrita ficcional estruturam a nossa hipótese de que tornar a sociologia mais permeável ao indivíduo pode contribuir para que este seja permeado pela sociologia.

No primeiro capítulo, trataremos da ficção enquanto aporte discursivo para compensar a defasagem entre a abordagem científica e a vida cotidiana. Apreciando a especificidade do conhecimento que se almeja construir, percebemos que a aprendizagem de sociologia pode tornar-se precária e infértil quando reduzida ao ponto de vista lógico, sendo essa experiência escrita um momento para se questionar também emocionalmente as

instituições sociais. No capítulo seguinte, a sociologia é aproximada à noção aristotélica de *mimesis*, tendo em vista o direcionamento crítico que empresta à ficção e a sua capacidade de manipular valores e símbolos sociais para desorganizar e confrontar as representações hegemônicas. No terceiro, argumenta-se que as crenças e certezas que sustentam a coesão da sociedade funcionam como ficções sociais amplamente disseminadas, e as ficções miméticas, que não se impõem como verdade, teriam o poder de profanar mitos sociais e contribuir para a desconstrução de falsas transcendências. O quarto capítulo fala sobre a questão da coerência e da verossimilhança da narrativa e apresenta trechos dos contos dos alunos, onde aparecem descrições eufemísticas do mundo, como também traz relatos do estágio, para trabalhar nossa suposição de que a sociologia escolar muitas vezes não penetra, e que a sua forma científica dificulta a assimilação dos alunos. No último capítulo, a discussão é em torno de uma possível contradição, nosso método poderia significar tão somente outra violência simbólica no ensino, ao que se ressalta o poder impregnado na língua e a necessidade de empoderamento.

A seguir, alguns excertos da pesquisa da realidade escolar, que é parte do relatório de estágio, realizada no primeiro semestre de 2014, quando acompanhava as aulas da professora titular e conhecia o colégio e a turma.

Uma escola para estagiários

O Colégio de Aplicação (CA) foi criado para atender às demandas dos cursos de licenciatura da universidade federal, pois esses necessitavam de campo de atuação para os graduandos que aspiravam à docência. Surgiu assim, no seio da universidade, respirando seus doutos ares, como uma escola experimental, tanto para estagiários, como para a área de educação da federal de Santa Catarina, que acolhendo os ensinamentos fundamental e médio, responsabilidades das esferas municipal e estatal, respectivamente, propiciou um espaço para a aplicação em pequena escala das pedagogias novas e metodologias que estudava e desenvolvia.

Antes reservado aos filhos de professores e servidores técnico-administrativos, em 1992 o CA passou a ser aberto à comunidade, tendo suas vagas distribuídas por sorteio, algo um tanto mais democrático que o próprio método utilizado no ingresso à universidade, o que reforça o fato de que o CA é lugar de desconstrução de práticas consagradas. Com um professorado em sua maioria pós-graduado, de dedicação exclusiva, pago com salários federais (de acordo com a prof^a Thereza Cristina, uma boa remuneração comparativamente às redes municipais e estaduais, porém muitas vezes inferior a determinados cargos de servidores federais que exigem pouca ou nenhuma formação), com turmas de no máximo vinte e cinco

alunos, portador de um projeto político-pedagógico (PPP) próprio, produto democrático e participativo de uma construção permanentemente revista e aberta às novas demandas, uma estrutura física mais que suficiente, com vinte e cinco salas de aula, sete laboratórios, salas para as práticas de artes plásticas, música e teatro, auditório e mini-auditórios, dez salas de estudo para professores arranjadas por disciplina, além da proximidade com os prédios e serviços da UFSC que estão disponíveis aos estudantes do CA, como a Biblioteca Central, o Restaurante Universitário, o Centro de Cultura e Eventos, as quadras poliesportivas, etc.; o Colégio de Aplicação atingiu um nível muito acima das escolas públicas convencionais e poderia ser comparado aos melhores colégios particulares, dos quais, no entanto, também se diferencia em vários aspectos, destacando-se as decisões descentralizadas, a ausência do lucro como finalidade – o que significa dizer que a educação não é tratada como mercadoria –, o contato estreito e constante com as novas *safras* de docentes, responsáveis por oxigenar o ensino com novos olhares e ideias, além de receber alunos com as mais diversas origens, enriquecendo as trocas de experiência ao mesmo tempo em que [se esforça para não] reproduzir as desigualdades de formação e de oportunidades encobertas pelo discurso hegemônico da meritocracia.

Na pesquisa realizada com a turma “B” do segundo ano do ensino médio, pode-se notar essa diversidade nas trajetórias das famílias dos alunos (dos vinte e cinco alunos da turma, dezoito responderam a um questionário desenvolvido para levantar dados sobre as suas origens sócio-culturais). Doze se auto classificaram como pertencentes à “classe média”, enquanto quatro colocaram-se num subgrupo abaixo nomeado “classe média baixa”, um como “classe baixa” e outro absteve-se. Onze deles afirmaram que pelo menos um dos pais possui ensino superior, quatro disseram que os progenitores cursaram até o ensino médio, dois até o fundamental e um optou por não responder. Apesar de um terço dos alunos não ter a graduação como uma influência no âmbito familiar, todos os entrevistados manifestaram ter tal objetivo, sendo que dezesseis deles já sabem para qual área vão direcionar seus estudos na universidade, com isso, pode-se inferir que o Colégio de Aplicação está logrando êxito na tentativa de compensar, em termos de capital cultural, desníveis e defasagens entre os educandos [pelo fato dessa afinidade contestar a relação entre a origem social e as metas e objetivos de vida].

De acordo com o diretor administrativo, a evasão escolar no CA é praticamente nula, poucos alunos dependem de trabalhar para suprir o próprio sustento e a grande maioria está em idade escolar, fato que foi confirmado pela nossa pesquisa em sala, tendo as idades concentrando-se entre quinze e dezessete anos, apresentando apenas três alunos com dezoito anos.

A professora respondeu ainda que o planejamento das aulas também conta com certa autonomia, devendo-se seguir as ementas das disciplinas para os anos correspondentes, no caso da sociologia, foi determinado coletivamente que as três esferas que compõem as ciências sociais deverão ser abordadas nos três anos do ensino médio, no primeiro, o foco recairá sobre a sociologia, no seguinte, a antropologia e, no terceiro, a ciência política, sem, contudo, apartá-las umas das outras, pelo contrário, deve-se explorar as relações entre tais áreas de conhecimento, desenvolvendo a interdisciplinaridade. A prof.^a Viana disse também que ministra suas aulas no período da manhã, tendo o vespertino destinado ao planejamento das mesmas, quando não há reuniões. De acordo com o diretor, tais reuniões são organizadas por disciplina (semanais), por série (quinzenais), por área (quando há necessidade) e reuniões gerais de cunho deliberativo, além das reuniões semestrais com os pais, que também podem ser atendidos durante a semana pelos professores.

Voltando ao questionário aplicado aos alunos, obtivemos algumas características gerais sobre a formação do gosto, das preferências e sobre as experiências culturais. Indagamos sobre o hábito de leitura, do aluno e dos pais, como também se ele já possuía algum autor predileto, o que supomos ser um forte indício de uma familiaridade do estudante com o livro. Dos dezoito, quinze afirmaram que detém o costume, enquanto apenas treze disseram notá-lo em seus pais. Oito alunos citaram um ou mais autores como suas preferências, sendo os mais lembrados Nicholas Sparks (quatro vezes) e John Green (duas vezes), ambos autores de “best-sellers” com algumas adaptações para o cinema. Aldous Huxley, com “Sem olhos em Gaza” e “On the road”, de Jack Kerouac, autores e livros célebres das cabeceiras de gerações passadas, além de “O mundo de Sofia”, de Jostein Gaarder, também foram mencionados.

1. O pensamento sociológico e o texto ficcional

A ideia que provém de uma sensação, o som da pronúncia, as vozes das opiniões ou um pensamento silencioso, guardado para si, são efemeridades que se perdem, levadas pelo tempo, ou sobrevivem de modo incerto, incompletas, enquanto a memória permitir. A condição para que as palavras fiquem é a forma; não que o falado seja indigno de ser escrito, ou que os ouvidos sejam menos exigentes que os olhos, mas colocar as ideias no papel demanda organização, uma preocupação para além do teor da mensagem, posto que esta não se constitui apenas, nem se esgota no conteúdo, seu significado é também forjado na maneira como a mensagem é apresentada, no seu contorno, no polimento de suas arestas, na posição de quem a enuncia e, ausentes a entonação e a expressão facial, no modo como ela é lida.

Em “O ensaio como forma”, presente na coletânea “Notas de literatura I”, Adorno discorre sobre a importância da forma, a qual remete à retórica presente na oralidade, contudo suprimida na lógica discursiva, sendo o arranjo do texto considerado como atributo meramente accidental. “A palavra lançada irresponsavelmente pretende em vão provar sua responsabilidade no assunto, e a reflexão sobre as coisas do espírito torna-se privilégio dos desprovidos de espírito” (ADORNO, 2003, p.19). Podemos relacionar os postulados do autor em defesa do ensaio com as nossas premissas a favor do texto ficcional e a ideia de que os moldes nos quais se insere a escrita qualificam o pensamento e, tratando-se da escola, o aprendizado:

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2003, p.35-36).

Pelo fato de a escrita ser o momento em que se conjuga o saber, quando o conhecimento deve ser ordenadamente disposto através da linguagem, é que o seu exercício torna-se tão importante e complexo. Considerando que saber escrever está intimamente relacionado ao hábito de ler, a instituição escolar tem, no desenvolvimento destes dois pólos do aprendizado, uma de suas principais funções. De acordo com os estudos de Bourdieu sobre a educação francesa nas décadas de 1950-60, o domínio da língua não é uma necessidade totalmente suprida pela ação da escola – para onde já se vai carregado de noções e

aprendizados que representam distinções entre os jovens no modo como percebem e apreendem os ensinamentos homogeneamente veiculados –, sendo determinante na formação do indivíduo o meio familiar de origem.

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis dos cursos, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 1998, p.46).

A escola, ao estabelecer a sua linguagem como a única legítima, exerce violência simbólica, e os alunos provenientes das classes cultas, que detêm capital cultural e, portanto, maior familiaridade com as letras, são os que apresentam menores dificuldades, o que significa dizer que o gosto pela leitura remete mais a influências externas:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes, gostos e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. [...] Mas é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios controlados pela escola (BOURDIEU, 1998, p.45).

Pode-se inferir também que os esforços da escola não têm a pretensão, nem a dimensão necessária para fazer germinar as práticas de ler e escrever na vida do estudante, promovendo apenas alguns incentivos, outras poucas redações, e textos muitas vezes obedecendo a um formato que tende a aproximar-se do científico. Como explica Bourdieu, por não compensar as disparidades iniciais, a escola mitifica as diferenças, tratando-as como qualidades próprias do indivíduo, como se o sucesso e o fracasso não deveriam ser explicados socialmente.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (BOURDIEU, 1998, p.46).

Em meu estágio no Colégio de Aplicação, tive acesso à escrita dos alunos através das avaliações e dos contos, e se por um lado podem-se observar algumas redações bem construídas, que problematizam as questões propostas exibindo conhecimento e vocabulário relativamente amplos, introduzindo, desenvolvendo e concluindo em coesão com os temas, por outro aparecem as dificuldades em se expressar, em converter a oralidade em texto, embora existam, de um modo geral, resistências à norma culta, como também à linguagem acadêmica. A nova abordagem dos livros didáticos aponta para essa necessidade, buscando aproximar a mensagem de seu receptor e facilitando a assimilação dos conceitos, ou seja, tornando a leitura mais acessível.

Falta, porém, um esforço no sentido de enriquecer a escrita, de permitir, como fazia Paulo Freire, que os estudantes se apropriem dos conhecimentos escolares utilizando as suas próprias categorias, sua língua, suas experiências, seu imaginário (FREIRE, 2011), pois, se há uma má formação nos estudos literários, acredito que a escola deva auxiliar o aluno a estabelecer conexões e pontes, promovendo o desenvolvimento da escrita a partir do meio linguístico de origem. Para compensar a defasagem dos estudantes que têm restrições no acesso ao que Bourdieu referiu-se como “cultura livre” – neste caso, especificamente o incentivo ao gosto pelos livros e pela literatura – e que, portanto, apresentam limitações para escrever, pode-se soltar as amarras da escrita, pois esta parece crescer-lhes como que dentro de uma armadura pesada e pragmática, subordinada ao imperativo da linguagem escolar/científica, impelida a dissertar sempre objetivamente, a reproduzir saberes estranhos, copiando e colando, sem nunca experimentar o prazer de escrever.

O paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa a colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (*saber e sabor* têm, em latim, a mesma etimologia). [...] Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo (BARTHES, 1978, p.21).

Roland Barthes, em sua aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França, chama atenção para o poder impregnado na língua, as coerções impostas ao

falante e a alienação deste perante a ordem a que se sujeita o seu discurso. De acordo com o autor, apenas a literatura seria capaz de nos deslocar para fora desse poder.

Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. [...] os signos de que a língua é feita, os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme um monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que *se arrasta* na língua. [...] Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. [...] Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da Fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (BARTHES, 1978, p.14-15-16).

Pretendo aqui analisar o uso da escrita ficcional no ensino de sociologia para atenuar a violência simbólica inerente ao processo educativo, para ampliar as possibilidades do aluno de ativar e manipular esse conhecimento, e não simplesmente por mais liberdade, mas também, devido à peculiaridade da disciplina, para consagrar-lhes humanidade face ao objeto de estudo. Tratando-se de questões sociais, vemos como fundamental a prática de se colocar no lugar do outro, de se posicionar enquanto sujeito diretamente envolvido pelos temas e conceitos trabalhados em sala, no sentido de confrontar esse alheamento próprio do olhar científico. Indo além do que Wright Mills pretendia com a “Imaginação Sociológica” (1972), para ampliar a noção do estudante quanto à complexa gama de relações sociais, parece-me imprescindível o exercício da alteridade. Ao estudar as contradições da sociedade, a desigualdade e o horror do poder, enfim, ao abordar questões humanas, deve-se estar apto não só a pensar logicamente, mas a sentir.

A única potência literária que faz tremer todas as autoridades injustas é a eloquência generosa, é a filosofia independente, que julga no tribunal do pensamento todas as instituições e todas as opiniões humanas. ‘Eis explicitadas a eloquência e a filosofia literárias’; generosa a primeira, independente a segunda, que têm por traço comum conciliar a razão antes com a capacidade de comover do que com a lógica do cálculo. [...] A literatura é movida pela imaginação quando dotada da capacidade de ‘co-mover’, de conduzir o receptor a questionar emocionalmente as instituições sociais que o acompanham (LIMA, 2006, p.328).

Modelo *recomendado* pelo imperialismo norte-americano, a ideia de uma educação técnica, introduzida durante a ditadura militar, é muito pobre frente à complexidade do ser social. Visando apenas a vida profissional, ensina conceitos muitas vezes indiferentes à

realidade de quem aprende e que se restringem ao desenvolvimento de uma inteligência adequada ao trabalho. Com base em Arturo Escobar, entendo que a educação deva estar comprometida com o contexto e com a integralidade das inteligências lógica e discursiva, sintetizadas no conceito de “sentipensar”.

Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista;² es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. Este es un llamado, pues, a que la lectora o el lector sentipiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos — con sus ontologías —, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía” (ESCOBAR, 2014, p. 16).

A literatura ou, mais especificamente, a ficção literária, pode servir de aporte discursivo na aprendizagem sociológica para preencher o hiato entre a abordagem científica e a vida cotidiana, isto é, oferecendo condições para que os estudantes assimilem e interajam essas duas linguagens por meio de uma terceira, a ficcional, de modo a enriquecer a perspectiva sobre ambas as dimensões, conceitual e real, ao viabilizar a construção de conexões específicas, porque permeadas por experiências próprias, e íntimas, através da imaginação, rompendo a assepsia da ciência para tocar, ou permitir ser tocada, seja pelas manifestações da cultura, seja pela miséria humana.

A literatura assume muitos saberes. [...] Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro: a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1978, p.18-19).

A expansão do conceito de capital desenvolvida por Bourdieu, temática que deu substância à proposta avaliativa do conto, proporcionou aos alunos um momento para projetarem os seus personagens, ou, consciente ou inconscientemente, a si, quanto à vida profissional, às chances reais ou, no mínimo, verossímeis de se ter êxito ou de fracassar, um espaço para que eles testassem seus sonhos.

Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático (BARTHES, 1978, p.19).

A obra de Luiz Costa Lima empreende um resgate da concepção aristotélica do conceito de *mimesis*, segundo o autor, apartada de suas potencialidades representativas e relegada à interpretação pobre e castrada corrente desde a Antiguidade, passando pelo Renascimento até a modernidade, que a equivalia ao princípio da *imitatio*, da imitação, de uma reprodução subordinada à realidade. Em contraposição, Costa Lima reitera sua proximidade com a tragédia, sendo os efeitos da *mimesis* análogos aos da catarse teatral. Neste trabalho, buscaremos explorar a relação entre a representação mimética e o olhar sociológico, valendo-se do terreno da ficção, regando o que há séculos sofre um processo de erosão – um belo deserto que não tem outra função senão enfeitar, ou pior, criar miragens inúteis, enganosas –, para promover, ou dispor condições para que brote daí uma catarse textual.

2. Sociologia e *mimesis*

O que a sociologia procura esclarecer através de conceitos, a *mimesis* representa artisticamente, pois é ela, por excelência, o meio por onde se realiza a capacidade crítica da arte. Daí o interesse de Costa Lima em estudar a trajetória incerta do conceito grego, que está relacionada ao espaço concedido ao gênero poético. Na escrita da história, como se percebe em Virgílio, passou-se a dar destaque às ações políticas e militares, objetivas e comprováveis, numa linguagem pragmática no tratamento dos fatos, para transparecer nada mais que impessoalidade, esforçando-se em prescindir de um estilo e em apagar quaisquer vestígios do contexto a partir do qual se recria o passado.

Restritos à categoria de enfeite, o discurso poético e o ficcional foram apartados da conversa de gente grande, sob a alegação de não contribuírem para o pensamento e iludirem com fantasias que nada ensinam, significando apenas obstáculos adornados para se alcançar o altar da verdade. Esta deve ser o norte não só da ciência e da filosofia, como também o modelo para que a arte se espelhe, imite e se limite. Para que os adultos não sejam incomodados, o poder e o seu arbitrário são encerrados nessa moldura de verdade absoluta a que arte é obrigada a reificar em suas obras, a permanecer quieta no cercadinho, boazinha, obediente. Sem poder questionar, apertar a massa e remodelar, a *mimesis* tem seu entusiasmo e sua fúria sufocados por uma noção hegemônica de realidade, por ser conduzida através dos séculos a brincar tão somente do jeito que a *imitatio* brinca, a se lhe reconhecer como sinônima-irmã.

O discurso sociológico, consideravelmente mais jovem, partilha dessa impulsão da *mimesis* por desconstruir a verdade, desmistificar realidades, mas, no momento em que busca legitimar o seu discurso enquanto ciência da sociedade, a Sociologia reserva um espaço para si e se autoriza a eleger suas próprias verdades; estaria ela isenta de se fechar em si mesma? Em que medida ela é capaz de olhar para o lugar de onde fala?

Para que a autonomização de uma atividade discursiva seja procedente será preciso que se faça segundo coordenadas que justifiquem outras autonomizações. Do contrário, teremos a legitimação de um único modo discursivo e menos graus de tolerância para os demais. É essa exatamente a situação na abertura dos tempos modernos: o critério ortodoxo da verdade não admite que o discurso poético exista senão sob o império do ornato (LIMA, 1995, p. 92).

Por mais que se trabalhe a dinâmica entre tais conceitos nas aulas de sociologia, é a *mimesis* que tem mais capacidade de comportar agência e estrutura, pois a partir dela o sujeito engendra uma reconfiguração do real, jogando com determinados aspectos e valores da vida social, de modo a escavá-los, retirando-os de seu contexto, revirando e revelando suas contradições, sem que tal reconstrução pretenda ser científica, universal; pelo contrário, ressalta-se sua particularidade, o diálogo desta com as noções estabelecidas a que está exposta. Para alunos do ensino médio, a sociologia pode soar por demais abstrata, e até a graduação, ou, de fato, o doutorado, não se pode falar por ela ou tomá-la para si: não é qualquer um que consegue se comunicar através dela, dominar sua linguagem, seus códigos e beber um pouco de sua legitimidade. Acredito que a sociologia, nas diversas áreas em que se debruça, e aqui especialmente a sociologia oferecida pela escola, deva estar aberta a outras formas discursivas, a aprender e também a ensinar com elas. Pois parece no mínimo potente a combinação de estratégias – a problematização de um tema pela sociologia, a elasticidade e a brecha à imaginação concedidas pela ficção, orientadas pela *mimesis* a fazer correspondências intencionais numa recriação, numa obra, por fim revisitada pela análise sociológica – para armar o estudante de dispositivos discursivos e sensibilidade para compreender o caráter relativo das representações hegemônicas e transgredir seus significados.

[...] em vez de *imitatio*, a mimesis supõe [...] a seleção de aspectos da realidade, que desorganiza a representação do mundo, seja porque não é a sua repetição, seja porque não obedece a seus campos de referência. *Seu mecanismo constitutivo é, portanto, semelhante ao da ficção*. Sua diferença está em que a mimesis se cumpre em face de um certo outro, i.e., uma certa sociedade, ao passo que a descrição do mecanismo da ficção não necessita chamar a atenção para a sociedade, de que tematiza apenas determinadas parcelas, dando-lhe outra configuração. A mimesis fixa a ancoragem do ato ficcional no interior de um quadro de usos e valores e, portanto, de referências vigentes em uma certa sociedade. Seu estudo, por conseguinte, ganha em concreção quando contrastamos os elementos que seleciona com a função que eles têm na sociedade de que a obra ficcional os tomou. Desse modo, sua inter-relação com o conhecimento do ficcional é vantajosa para ambas as partes: da parte da mimesis, sua articulação com o ficcional estorva a manutenção da prenoção do imitativo; da parte da ficção, sua abordagem impede que se encerre no próprio objeto sobre o qual reflete, ou que seu praticante seja forçado a entender a realidade como pura construção, a que o ficcional ofereceria uma (inconsequente) alternativa (LIMA, 2006, p. 291).

O princípio da *imitatio*, que Luiz Costa Lima busca desvencilhar do conceito de *mimesis*, é análogo ao modelo de aprendizagem vigente, em que se espera que o aluno reproduza bem, decore, copie e cole os saberes a que lhes são transmitidos, enquanto, pela ação da mimesis, ele manipula símbolos, valores e costumes sociais para engendrar sua própria reconfiguração do mundo, que faz subjazer nesses arranjos o seu mundo particular: “O falar

sobre o mundo é também o falar sobre si” (LIMA, 2006, p.112). Em vez de ensinar aos jovens idolatrar uma versão acabada de verdade, construção da qual eles não participam, sugere-se que a verdade seja despida de sua aporia, que se desconfie de sua postura rígida e impecável, indagando-lhe os interesses e os interessados. Pela amplitude discursiva da ficção e pela representação mimética, a verdade pode, por exemplo, ser caricaturada para que o seu exagero diga o que ela não consegue, ou não quer dizer. Permeada pelo sujeito, pelo tempo histórico e o discurso, a verdade deve ser desmontada e reconstruída segundo o ponto de vista.

O monopólio na modernidade do discurso científico pressupunha que a realidade é uma e, portanto, só uma modalidade de tratar dela seria legítima. Procurar, ao contrário, um leque de possibilidades discursivas significa que entendemos a realidade como múltipla e composta de tempos diversos (Herder), produto da fusão de uma materialidade com um ‘ponto de vista’ (Simmel), não mais a confundindo com um mero ‘está aí’, pronto e dócil para ser descrito e dominado (LIMA, 2006, p. 385-386).

Se “a realidade significa simplesmente a relação com nossa vida emocional e ativa” (LIMA, 2006, p.23) e a sociologia intenta desnaturalizar representações disseminadas e noções arraigadas que carregam e exercem poder porque se impõem como universais, ocultando sua parcialidade, como não dar espaço e protagonismo às experiências individuais – pois se pensamos e agimos é por meio da relação destas com as experiências coletivas, sendo a nossa prática uma interpretação destilada desse condicionamento mútuo – na formação de um pensamento crítico?

Daí chamarmos um certo conjunto de nossas experiências uma província finita de significação se todas elas apresentam um estilo cognitivo específico. [...] Que é uma formação discursiva senão o conjunto histórico das ‘províncias finitas de significação’, contendo as molduras historicamente adequadas a cada uma? Cada discurso, portanto, supõe uma meta particularizada que preside um modo de interação (LIMA, 2006, p.25 e 27).

Falar em expansão da envergadura discursiva da sociologia, no contexto escolar, é pretender que ela seja porosa a outros gêneros que, por sua condição menos submissa à ideia abstrata e supostamente coletiva de realidade, emprestam-lhe um pouco de sua flexibilidade para abarcar reflexões despojadas de impessoalidade, da objetiva aparência de imparcialidade, ideias e cogitações que surgem da escrita ficcional e são por ela envolvidas, que, por menos fecundas que sejam, são filhas não simplesmente de uma mentira ou de um engano, como acusa a verdade científica, mas também de uma criação. A palavra “invenção” guarda o duplo sentido (LIMA, 2006, p.238). Ficções inventadas para contrapor o pensamento às ficções

estabelecidas e bem fundadas. Ficções preocupadas em experimentar a sociedade, mobilizadas pelo olhar sociológico, sensível e subjetivo para ser denso, obras da *mimesis*, traços de realidade intencionalmente indicados (LIMA, 2006, p.200), “correspondência confrontativa”, enfim, um exercício discursivo e cognitivo, mas também uma aprendizagem tocante: “pois a surpresa e mesmo o horror reservados a essa exploração do subsolo implicam uma carga emocional que se agrega à compreensão que se alcance” (LIMA, 2006, p. 207).

3. Ficções sociais

A fé nos objetivos, no esforço pessoal, a cultura dominante, a manutenção das condutas, são todas construções – a primeira coisa que aprendi na graduação: tudo é construído, nossas crenças não são mais que ficções, ilusões não admitidas, pretensas verdades a serviço da estabilidade das instituições e da coesão da sociedade. Ideias sutilmente enganosas, mas imprescindíveis para a reprodução tranquila da estrutura social, dogmas materializados pela crença geral, religião da ordem que serve a deuses e interesses obscuros, a forças invisíveis e onipresentes, numa palavra, simbólicas.

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’. Durkheim – ou, depois dele, Radcliffe-Brown, que faz assentar a ‘solidariedade social’ no fato de participar num sistema simbólico – tem o mérito de designar explicitamente a *função social* (no sentido de estruturo-funcionalismo) do simbolismo, autêntica função política que não se reduz à função de comunicação dos estruturalistas. Os símbolos são os instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’ (BOURDIEU, 1989, p.9-10).

Enquanto expressões de um poder simbólico, de forças capazes de pôr agentes em movimento e ideais em conserva, tais invenções sociais necessitam de meios de se sustentar, ou talvez apenas de evitar que sua inércia seja estorvada, exercendo o controle do imaginário, a cínica denegação do ficcional para deste se distinguir – ou, ignorando a sociologia, resignando-a a existir como um saber pouco influente, que diz respeito a especialistas sem voz na esfera pública.

Em *História. Ficção. Literatura*, Costa Lima associa a proximidade e a simpatia de Virgílio pelo imperador romano, como também sua posição na hierarquia, com o interesse do historiador, tido como o clássico de toda a Europa, em demarcar a imparcialidade e o caráter realístico de sua obra, ou omitir seu lado ficcional, ao narrar e reiterar os feitos e a trajetória vitoriosa do Império.

[...] não há uma relação direta entre a condição de *primus inter pares* assegurada a Virgílio e sua esquivia da ficcionalidade? Dito pelo avesso: em vez de a ficção ser sinônimo de descompromisso, de falta de seriedade, de convite ao relaxamento, ela não se mostra como a forma discursiva perturbadora da homogeneidade, da segurança e da estabilidade político-cultural? (LIMA, 2006, p. 216).

A ficção é poderosa enquanto forma e, considerando o ensino, como um método para se desconstruir o poder porque é a ele avessa, não se impõe, não produz leis, postulados, ou seja, seu discurso representa um poder fora do poder, e que, portanto, deve ser por este combatido.

[...] o legado ocidental é resguardado por uma obra que se esquivara da ficcionalidade que a engendrava. *Poiesis* em estado puro, a ficcionalidade concentra-se em uma forma discursiva que retira de si a possibilidade de exercício do poder. Seria por antevê-lo que, durante tantos séculos, o pensamento ocidental dele se absteria? Ou por intuir que ela motiva a instabilidade de todas as crenças? (LIMA, 2006, p. 310).

A sociologia é a ciência que se intromete entre a camada social e o sentido que a reveste – uma rede simbólica de funções e missões sociais –, descolando a partir de suas análises o que parece ser naturalmente justaposto, sedimentado, para fazer notar que o seu objeto não é uno, que os laços entre indivíduos e estrutura são aparatos simbólicos preenchendo um verdadeiro vácuo.

As funções sociais são ficções sociais. E os ritos de instituição ‘fazem’ aqueles que instituem o rei, cavaleiro, padre ou professor, forjando sua imagem social, confeccionando a representação que ele pode e deve fazer-se enquanto pessoa moral, ou seja, enquanto plenipotenciário, mandatário ou porta-voz de um grupo. Mas também o fazem num outro sentido. Impondo-lhe um nome, um título, que o define, o institui, o constitui, o intima a tornar-se o que é, ou seja, o que ele tem de ser, obrigam-no a ‘cumprir’ sua função, a entrar no jogo, na ficção (BOURDIEU, 1994, p.54-55).

Porém, para que não sejam exauridas suas capacidades explicativas, há que se demonstrar o que está apontando, que essas lacunas descobertas frustram quaisquer essências, isto é, que as coisas não têm que ser necessariamente como são, que outras relações entre o hábito e o campo podem surgir de circunstâncias divergentes – circunstâncias estas premeditadamente concebidas para questionar tal harmonia.

A ficção intencional, que se constrói e se reconhece enquanto ficção, tem o potencial transgressor para solver o verniz de verdade das ficções sociais. Porque sua consistência é semelhante – embora a sua cola seja maleável –, a ficção permite que se

estabeleçam novas colagens, as quais “des-sacralizam”, recortam a aura das tradições e valores para nela figurarem sob outra forma, retirando-lhes levemente a aderência social, revelando a artificialidade de seu grude:

A ficção literária se distingue daquelas que fundam o ‘estabelecimento de instituições, sociedades e imagens do mundo’ porque, ao contrário destas, supõe que ‘desnuda a sua ficcionalidade’. Entendemos esse desnudamento como a tendência que a ficção literária apresenta de se expor, não como um simulacro da realidade, mas como uma apresentação desta, muitas vezes desmistificante (LIMA, 2006, p. 289).

A razão científica que conquistou das mãos religiosas o monopólio do discurso que inaugura o mundo, na modernidade converteu-se em forma de controle. “Suponho que toda a disciplina, como Nietzsche claramente observou, é constituída por aquilo que ela proíbe os seus praticantes de fazer [...] por um conjunto de restrições ao pensamento e à imaginação [...]” (WHITE, 2001, p. 142) Este poder que a ciência exerce para reproduzir sua legitimidade, negando as demais práticas que não se conformam aos seus métodos, acaba por privá-la de uma parcela imensa de conhecimento humano.

Conhecimento científico é expressão que lembra laboratório, instrumental de pesquisa, trabalho programado, metódico, sistemático e não provoca associações com inspiração mística ou artística, religiosa ou poética. A expressão “conhecimento científico” evidencia o caráter de autoridade, de respeitabilidade, que falta ao conhecimento vulgar (RUIZ, 1986, p. 92-93).

Tanto a ciência quanto os conhecimentos que ela produz poderão ser estéreis, pois não saber se comunicar com outras configurações, categorias, princípios, é não ter diálogo com outros modos de pensar, isto é, com pessoas. Penso que a experiência do ensino deva elegantemente desrespeitar a autoridade científica e estimular a exploração dos demais saberes. Se a escola é preparatória para o mundo, não deve apostar a formação de cidadãos toda na ciência, pois esta sozinha não é capaz de dar conta da vida. Em *Trópicos do Discurso*, Hayden White argumenta que, em vez de a ciência tentar escapar do incerto, da penumbra, para repousar no real, no verdadeiro, deveria, ao contrário, tirar proveito desses “desvios”, dos significados e das figuras de linguagem que transbordam do uso lógico e disciplinado das palavras.

Mas, sem pertencer a uma disciplina, uma proposição deve utilizar instrumentos conceituais ou técnicas de um tipo bem definido; a partir do século XIX, uma proposição não era mais médica, ela caía ‘fora da medicina’ e adquiria valor de fantasma individual ou de credence popular se pusesse em jogo noções a uma só vez metafóricas, qualitativas e substanciais [...]; ela

podia e devia recorrer, em contrapartida, a noções tão igualmente metafóricas, mas construídas sobre outro modelo, funcional e fisiológico [...]. Há mais ainda: para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico: basta lembrar que a busca da língua primitiva, tema perfeitamente aceito até o século XVIII, era, na segunda metade do século XIX, suficiente para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade lingüística (FOUCAULT, 1996, p.32-33).

A ciência social se articula em conceitos, arma-se de dados e toma a bênção científica para afrontar e dominar discursos dominantes, mas em seu logro ela não destrói o poder que combate, refuta-o para tomar-lhe a legitimidade, e vale-se dela para disparar proposições, engessando o seu poder – em tese, portador da virtuosidade de uma missão social – de desconstruir o poder. Seria como uma espécie de socialismo que, ao pretender se apropriar de riquezas há muito concentradas para depois redistribuí-las, tem seus propósitos sabotados por seus meios e acaba, sob novas configurações, encerrando os bens numa elite. A sociologia, tal como as demais ciências, por mais revolucionárias que se queiram, traem-se discretamente ao ambicionar o lugar de verdade.

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 1996, p. 20).

A ficção arquiteta obras profanadoras cuja estrutura não quer e não pode querer este lugar sagrado de verdade, seu poder é anárquico, mas, se não respeita autoridades e instituições, tampouco é a ausência de princípios – define as próprias regras. No que se dispõe aos alunos, o discurso ficcional permite que arrebatem o poder da crítica sociológica sem a premissa excludente de atender aos pré-requisitos que cercam a disciplina para num salto subverterem as representações hegemônicas, as ficções sociais, e ainda se esquivarem do poder científico que se lhes insinua sua reprodução, conquanto explorando e incorporando seus saberes – uma livre atualização da sociologia através da ficção mimética: afinal, o que importa aqui é o aprendizado, não a consagração da disciplina.

Um discurso que toma a si mesmo como objeto chama menos a atenção sobre o referente – que poderia ser substituído por qualquer outro ato – do que sobre a operação que consiste em referir-se àquilo que estamos prestes a realizar, e sobre o que distinguiria essa operação do fato de simplesmente fazer-se o que se faz, de ser, como se diz, ‘apenas’ o que se faz. Esse retorno reflexivo, na

medida em que se efetiva, como aqui, na própria situação, tem qualquer coisa de insólito, ou de insolente. Quebra o charme, desencanta. Dirige o olhar sobre o fato de que o fazer puro e simples trabalha no sentido de esquecer e de fazer esquecer. [...] Introduce assim uma distância que ameaça anular, tanto no orador quanto em seu público, a crença que é a condição ordinária do funcionamento feliz da instituição (BOURDIEU, 1994, p. 60-61-62).

Para efeitos educativos, ao voltar a análise sociológica contra si mesma, ou seja, ao perceber, a partir de seus conceitos, que o acesso a eles é dificultado pela linguagem que a sociologia inventa para exercer e garantir o seu poder, a sua legitimidade, torna-se relevante o desenvolvimento de meios de aproximá-la dos alunos para que dela possam se apropriar, caso se deseje que ela seja, como afirma Bourdieu, uma resistência contra formas de opressão, uma arma de defesa, um “esporte de combate” com o qual enfrentamos os mecanismos de dominação simbólica.

O empreendimento paradoxal que consiste em usar de uma posição de autoridade para dizer com autoridade o que é dizer com autoridade, para dar uma aula, mas uma aula de liberdade a respeito de todas as aulas, seria simplesmente inconsequente, ou mesmo autodestrutivo, se a própria ambição de fazer uma ciência da crença não supusesse a crença na ciência. De qualquer forma, nada é menos cínico, menos maquiavélico, do que esses enunciados paradoxais que enunciam ou denunciam o próprio princípio do poder que exercem. Não haveria sociólogo que assumisse o risco de destruir o discreto véu de fé ou de má-fé que faz o charme de todas as devoções institucionais, sem que ao mesmo tempo acreditasse na possibilidade e necessidade de universalizar a liberdade em relação à instituição que a sociologia procura; sem que acreditasse nas virtudes libertadoras daquilo que é sem dúvida o menos ilegítimo dos poderes simbólicos, o da ciência, especialmente no momento que toma a forma de uma ciência dos poderes simbólicos capaz de restituir aos sujeitos sociais o domínio das falsas transcendências que o desconhecimento não para de criar e recriar (BOURDIEU, 1994, p. 62-63).

Ciente dos percalços de se tentar reverter esse processo de violência simbólica, da inculcação de noções de mundo “fora de lugar”, da ordem das falsas transcendências acima referidas, a partir de uma ciência que empreende outra espécie de violência simbólica, a atuação do professor se dá sobre o espaço entre o que o aluno já sabe e o que ele tem condições de aprender; Vygotsky chamou este “lugar” de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1997). De consagração póstuma, as ideias do autor russo, analisadas por Marta Kohl de Oliveira, contribuem para o debate sobre o uso da ficção mimética no ensino ao apreciarem a função pedagógica cumprida pela brincadeira:

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de ‘faz-de-conta’, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. [...] O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a

criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 1997, p. 66-67).

No exercício cá proposto, entende-se que o estudante do ensino médio, assim como as crianças estudadas por Vygotsky, deve ter a imaginação estimulada, pois a partir dela pode conceber realidades, contextos, aos quais não tem acesso imediato, e adquirir saberes que extravasam suas limitações. Enquanto na perspectiva sociológica a escrita ficcional pode abrir caminho para o acúmulo de capital cultural, pedagogicamente, podemos inferir que ela trabalhe no intuito de expandir a zona de desenvolvimento proximal, proporcionando, mediante o incentivo à exploração da linguagem, ferramentas para a interpretação de realidades sociais. Este aprimoramento da língua por sua experimentação, o aprendizado a partir de “vivências discursivas”, pode facilitar o diálogo com quaisquer outras linguagens, a leitura e a manipulação de códigos, símbolos e, deste modo, acredito que contribua para compensar lacunas que também dizem respeito a saberes não veiculados na escola, à falta de referências culturais e incitações à arte, à “cultura livre”, de acordo com Bourdieu, e por onde se efetiva ao mesmo tempo em que se naturaliza a defasagem entre as formações discursivas, refletindo não só na qualidade da escrita, mas no maior ou menor sucesso escolar, na relação com todas as disciplinas (BOURDIEU, 1998, p.45-46).

Para que a ficção fomenta e dê substância à análise sociológica, não se deve prescindir de certa dose de coerência, pois, ainda que se criem noções íntimas de realidade, essa captura do mundo por um olhar, sendo uma construção da *mimesis*, necessariamente faz referência – e não reverência – ao mundo exterior. Se há qualquer coisa de fictício nos modelos que a sociedade provém, ao intuir redescobri-los, alvoroçando o conforto de sua constância, a ficção mimética precisa confrontá-los no território do provável, de modo que a representação faça mais sentido para o seu engendrador, superando as ficções sociais em verossimilhança.

[...] a ficção tem uma pragmática própria. Ela exige do seu receptor a capacidade de romper com os automatismos que presidem as interações cotidianas e, simultaneamente, o fluxo difuso da fantasia. Para que essa pragmática específica se acerque da pragmática que comanda nossa relação com a realidade será preciso que a reformulação fictícia deixe de parecer uma extravagância, um ruído que perturba as consonâncias automatizadas, i.e., se faça verossímil (LIMA, 2006, p. 284).

Neste método que aqui se discute, acredita-se que a ficção instigada nas aulas de sociologia deva mirar esse ponto, o verossímil; todavia, mesmo quando, ou enquanto não o

alcança, o fato de espelhar as concepções de mundo dos alunos já é de grande contribuição ao delinear aspectos ainda mitificados, como ocorrido na experiência do estágio, quando a turma do segundo ano B, tendo em vista a crítica bourdieusiana trabalhada em aula, parecia manifestar consenso nas discussões sobre meritocracia, sobre as poucas possibilidades de êxito dos indivíduos oriundos de meios desprovidos de quaisquer capitais, a concorrência desleal entre aqueles que têm de trabalhar para prover o sustento próprio e de seus entes e os que não sabem o que é se preocupar com a subsistência, com as condições materiais, tendo suporte familiar para tão somente se aperfeiçoar nos estudos; não obstante os debates, as exemplificações, inclusive os relatos trazidos pelos colegas, grande parte das narrativas redigidas revelou certa crença num êxito futuro, na redenção dos trabalhadores, remetendo a uma ideologia profundamente arraigada, demandando a revisão da temática.

4. Realidades inverossímeis

Depois de versar sobre a importância de se superar, por meio da ficção, a imposição de uma noção de realidade, pareceria incoerente pretender, com as exigências avaliativas, atar os textos dos estudantes a qualquer espécie de realismo. Os nexos requisitados pelo exercício do “conto sociológico”, todavia, visavam atentá-los quanto à coesão interna da narrativa, composta basicamente por um(a) personagem jovem, com idade próxima à dos alunos, com determinadas expectativas quanto à vida profissional, encaminhando-se para a escola, universidade ou trabalho e, depois, a descrição de seu retorno, vinte ou trinta anos mais tarde, as conquistas ou insucessos, sua posição atual na escala social, o que requeria, quando não houvesse uma correspondência entre os capitais de origem dos personagens e aqueles de que dispõem na maturidade, um esclarecimento acerca das estratégias de que se valeram para superar as expectativas impostas pela ascendência familiar. Não obstante a liberdade de contar sua história como bem entender, o aluno deveria respeitar a estrutura inicial para não perder de vista o norte da narrativa, estabelecido pela relação com a temática da aula de sociologia. Em suas análises da escrita da história comparada à ficção, Hayden White faz apontamentos quanto à coerência e ao sentido do texto ficcional que vão ao encontro dos nossos pressupostos.

Pois o preconceito empirista é reforçado pela convicção de que a ‘realidade’ é não só perceptível, como coerente na sua estrutura. Uma simples lista de afirmações existenciais singulares, passíveis de confirmação, não indica um relato da realidade se não houver alguma coerência, lógica ou estética, que as ligue entre si. Da mesma forma, toda ficção deve passar por um teste de correspondência (deve ser ‘adequada’ como imagem de alguma coisa que está além de si mesma), se pretender apresentar uma visão ou iluminação da experiência humana do mundo (WHITE, 2001, p.138).

Num texto intitulado “A personagem do romance” (1976), Antonio Candido tece comparações entre vida e literatura, e afirma que a ficção implica uma coerência entre os seus elementos, entre a personagem e o enredo, submetidos à lógica da estrutura, enquanto na vida, devido à sua fluidez, tudo seria praticamente possível. Em nossa proposta, procuramos fomentar nos alunos uma associação entre essa necessidade de coesão na narrativa ficcional e a hierarquia, ou o “destino” imposto pela herança de capitais na vida dos indivíduos. Ao nos depararmos nas aulas com a reprodução de convicções de cunho individualista, defensoras da

máxima, ou do mito do *self-made man*, do homem que se faz por si mesmo, concepções estas que a aula sobre Bourdieu visa desconstruir, buscamos, a partir da ficção mimética, dar mais verossimilhança à realidade social, reunindo seus fragmentos e dispendo-os em torno de um sentido estabelecido pela sociologia para tornar mais evidente uma constante social mitificada.

A sociologia desvela a *self-deception*, a mentira para si mesmo coletivamente empreendida e encorajada e que, em toda a sociedade, está no fundamento dos mais sagrados valores e, portanto, de toda a existência social. Ela ensina, com Marcel Mauss, que ‘a sociedade sempre se paga com a falsa moeda de seu sonho’ (BOURDIEU, 1994, p. 34).

Curiosamente, estudantes que demonstravam ter compreendido o caráter conservador da escola e a rigidez da ordem social vigente contradiziam as probabilidades ao narrar reviravoltas na vida de seus personagens que, não obstante as dificuldades ou o darwinismo social do sistema capitalista, nunca deixaram de se esforçar, tampouco desistiram de seus sonhos e, por fim, ricos, emplacaram o sucesso. Embora Bourdieu torne o fracasso explicável pelas condições e, sobretudo, pelas disparidades sociais, alguns textos deixaram transparecer uma fé no esforço pessoal, na obstinação, num “final feliz” para aqueles que *merecem*, que fizeram por merecer, o que praticamente significa supor que a imensa massa de excluídos do sistema capitalista encontra-se nessa condição por falta de ambição ou, pior, por devassidão, em razão de uma preguiça crônica e generalizada. De acordo com Costa Lima, “[...] É correto mas simplista dizer que os discursos não oferecem os motivos dos que falam. Algumas vezes, seria melhor dizer que é pelos discursos que as pessoas se traem.” (LIMA, 2006, p.81) Os trechos a seguir foram selecionados pela incomum similaridade dos relatos:

Uma determinada menina que estudava em um colégio morava em uma família de pessoas muito pobres. Mas ela era muito determinada, ela acordava cedo todos os dias para trabalhar e estudava à tarde e fazia comida, cuidava da casa com sua mãe. [...] Helena é o nome dessa moça. Ela gostaria de exercer a função de médica no futuro e sabia que para isso teria de se esforçar muito. [...] Helena foi ver e quando viu o tal resultado, viu que tinha sido aprovada. [...] Estavam morando num bairro bom e Helena abriu mais tarde um lugar para ajudar pessoas mais pobres (Estudante M.).

Eduardo era estudante de uma escola pobre [...] sua família era pobre e a renda familiar era de aproximadamente um salário mínimo. Em sua casa moravam oito pessoas e não havia cômodos suficientes para todos. Eduardo tinha o sonho de ser médico [...] Na faculdade, Eduardo era um dos melhores, não foi à toa que passou em segundo lugar no vestibular. [...] Finalmente, depois de tanto esforço, e após tantos anos, estágios, projetos, Eduardo se formou [...] passou em 1º lugar no concurso e atualmente, depois de 45 anos, ele ainda trabalha no mesmo hospital, tem uma vida maravilhosa e sua família é linda (Estudante N. de L.).

Luisa queria se formar em medicina, que é algo incomum para sua classe social [...] negra de origem humilde [...] não sabe se vai conseguir, pois ser de classe baixa e viver na periferia pode muitas vezes significar portas fechadas. [...] Luísa conseguiu se formar em medicina numa faculdade pública, e trabalha em um dos melhores hospitais da cidade, mas não é todo jovem de origem pobre que consegue, mas Luísa nunca deixou isso abalar ela por completo, e conseguiu alcançar seu objetivo (Estudante G.).

Essa fixação pelo acesso ao prestígio da posição social que ocupa um médico, relevando e suavizando os mecanismos de exclusão, essa ficção social consciente ou inconscientemente reunida e reiterada pela ficção mimética num verdadeiro “conto de fadas” reforça nossa hipótese inicial: a sociologia empreendida nas aulas não foi – e arrisco-me a dizer que não é – profunda suficientemente para desorganizar os pressupostos de uma ideologia. Pode-se supor, é inegável, que a exposição em si não tenha desempenhado seu propósito e, portanto, os textos elaborados apenas refletiriam tal carência. É claro que à particularidade da minha experiência no estágio não cabe uma generalização irrestrita, tratando-se apenas de acanhadas amostragens às quais espero, descrevendo brevemente meus esforços durante a regência, conferir alguma validade.

Tendo a sociologia bourdieusiana como tema, e a partir das obras *A Escola Conservadora*: “as desigualdades frente à escola e à cultura”, e *O amor pela arte*: “os museus de arte na Europa e seu público”, a aula tinha por objetivo geral problematizar a desigualdade social, desnudando mecanismos de dominação implícitos e sutis, para além do capital econômico; e, especificamente, demonstrar o caráter conservador da escola ao desconsiderar as disparidades educacionais relativas à origem social dos estudantes; contextualizar a noção de “bom gosto” e relativizar o “olhar puro” na apreciação das obras de arte e no consumo de bens culturais. A avaliação se deu através do “conto sociológico”, presente no anexo.

Como a turma da licenciatura, na disciplina de estágio, era ímpar, não formei dupla com outro colega para realizá-lo e, apesar de o professor ficar um pouco preocupado, não tive do que me queixar, foi o inverso – penso que fui agraciado com mais verossimilhança em minha experiência docente, trabalhando sozinho, como de fato será, o que proporcionou certa soberania nas decisões, na seleção dos conteúdos, dos métodos avaliativos, como também reduziu pela metade a quantidade de aulas ministradas. Divididas entre duas temáticas, “Tribos Urbanas” e “Pierre Bourdieu”, ao todo foram seis encontros de duas aulas cada, sendo o meu planejamento estruturado de modo a concentrar a carga teórica na primeira apresentação, retomando nas seguintes com mais espaço para exemplificações, vídeos, debates e o trabalho em torno das avaliações. Nos parágrafos seguintes, reproduzo o meu diário de campo do estágio, referente à aula ministrada no dia 31 de outubro de 2014.

Comecei apresentando Pierre Bourdieu como um sociólogo francês de origem camponesa que sofreu ao entrar e para entrar (devido à violência simbólica) na universidade. Enunciei suas áreas de estudo, de acordo com minhas anotações. Desta vez não rearranjei as carteiras em semicírculo, deixei que ficassem como estavam, em fileiras, o que resultou em muitas conversas paralelas. Partindo da noção de capital econômico, apresentei as derivações cunhadas por Bourdieu, de capital cultural e social, como também as três formas de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado. Destrinchei a ideia de conhecimento enquanto proveniente de experiências vividas e narradas e apresentei a linguagem como forma de compreensão do mundo, considerando que ela pode ser expressa em códigos, símbolos, remetendo a um significado, que ela tem formas específicas e carrega, muitas vezes implicitamente, um discurso, de modo a compor estruturas complexas, quer lógicas, quer estéticas – aproveitei como exemplo um gráfico matemático da aula anterior. Ressaltei a existência de aprendizados que vêm de casa (“cultura livre”) e que são apreendidos indiretamente, sem método. Busquei realizar uma desconstrução da ideia de escola libertária – a escola como perpetuadora e legitimadora das desigualdades, a partir do aprendizado ocultado como dom inato. Problematizei a ideia de *self-made man* – máxima do capitalismo –, e de exemplo citei Sílvia Santos, a relevância dos programas sociais, das cotas, e ainda se as possibilidades de sucesso dos caixas de supermercado que sonham em ser gerentes dependiam de fato tão somente da dedicação e do esforço pessoal que apresentavam no cotidiano de trabalho. Questionei a meritocracia a partir da hipótese de vários caixas se empenharem ao máximo, tendo, contudo, apenas um cargo de gerência como forma de reconhecimento. Tratava-se de uma questão individual ou sistêmica? Nisso, o aluno P. B. fez praticamente uma defesa da meritocracia, gerando discussões na turma. Esclareci que a escola desconsidera a heterogeneidade propondo saberes de modo homogêneo.

Sugeriram João e Vitória – nomes que dei aos personagens da história que contei visando relacionar os conceitos de capital econômico, cultural e social desenvolvidos. A narrativa era composta por um menino de origem pobre, João, filho de um jardineiro que detinha um saber estranho ao do seu papel social, era um bom jogador de xadrez – aprendera com o avô. O garoto tinha contato com o jogo diariamente e, num dia de trabalho em que ele não pôde ficar aos cuidados da mãe, o pai levou-o consigo para aparar os jardins de um casarão. O menino é apresentado aos patrões que o convidam para entrar e brincar com o filho deles, Vitória, solitário na extrema proteção com que convivia. No desenrolar dessa amizade, percebem que partilhavam o gosto pelo jogo de tabuleiro, e as incomuns habilidades do filho do jardineiro representam uma descoberta agradável aos olhos dos pais de Vitória. A amizade se estreita em torno do jogo e João é repetidamente

solicitado na casa para fazer companhia ao jovem abastado. Primeiramente a profissão do pai, mas, de modo decisivo, seu domínio das técnicas do xadrez, um capital cultural incorporado, o levaram a se aproximar daquela nobre família e ser muito bem quisto por ela, agregando assim determinado capital social que, por sua vez, acaba significando também um acesso a capitais culturais objetivados, como a biblioteca do casarão, o piano da matrona, filmes na sala de projeção, e a proposta generosa dos pais de Vitório de contribuir para a educação daquele guri, mobilizando seus contatos e seu prestígio para pleitear uma bolsa para João na mesma escola do filho. Por este atalho, com tal “sorte”, abrem-se para João perspectivas de transcender a trajetória que seria imposta pelas condições materiais de sua família, não obstante as dificuldades que teria de enfrentar para acompanhar as aulas, ao que a inserção precoce num meio rico e sofisticado poderia significar um atenuante. Enfim, João não dispunha de capital econômico, mas de um específico capital cultural que fortuitamente foi valorizado e fez diferença, alçando-o a um patamar de capital social e, depois, cultural institucionalizado, capitais aos quais ele jamais teria acesso por mais que se esforçasse na escola pública. Muito mais tarde, depois de formado, esses capitais simbólicos seriam finalmente convertidos em capital econômico.

Considerando a reação da turma do segundo ano, a historinha pareceu efetiva em seu intento de amarrar os conteúdos num exemplo. Então, li a proposta do conto sociológico e lhes entreguei um papel com as coordenadas. Após concederem-se esses minutos de atenção, os alunos ficaram agitados com a proximidade do fim do dia letivo e eu lhes liberei com cinco minutos de antecedência. A supervisora de estágio, Nise, disse que a aula havia melhorado em relação às anteriores com o uso do quadro (fiz esquemas sintéticos dos conceitos) e Thereza, a professora titular, que a aula foi ótima, que estou muito bem preparado quanto ao domínio do conteúdo e à improvisação, mas advertiu-me quanto ao ritmo da aula e à linguagem, pois, considerando a própria temática, a minha apresentação, e até o uso de alguns vocábulos, eram demasiadamente acadêmicos, o que acariciaria o acúmulo e a familiaridade linguística de alguns, mas excluiria outros tantos do processo de aprendizagem. Fez, porém, a ressalva de que estou numa posição delicada, com o dever de dar duas aulas dentro de uma (uma para o olhar da supervisora da universidade, outra para os alunos).

Após a aula, tive a sensação de ter conseguido passar elementos essenciais da perspectiva crítica de Bourdieu, de ter cumprido os objetivos propostos, principalmente considerando a postura dos estudantes nos debates gerados pelo P.B. – imprescindível em seu papel de pivô das discussões. Todavia, na semana seguinte, alguns textos desmentiram minhas impressões.

Aqui começa a história de Igor, um menino que, graças a Deus, nunca passou fome, mas cuja família está dentro dos parâmetros, não é nem pobre, nem rica. [...] Igor quer ser jornalista. [...] Ele sabe que essa jornada não será fácil, mas ele está convicto, quer enfrentar todas e quaisquer dificuldades [...] Igor entra na faculdade, claro, de jornalismo e depois de exatamente quatro anos se forma. [...] Dono do jornal mais comercializado da região, Igor, agora com 38 anos, chega a sua casa e todos os dias é recebido com calorosos abraços de sua esposa, que o mimar com jantares deliciosos já que é dona de casa e tem tempo livre para experimentar novas receitas (Estudante A.).

A trajetória de Igor, narrada pela estudante A., tem um início ponderado, numa família de classe média e tendo um objetivo não tão distante de suas condições, mas, após algumas ressalvas quanto à determinação da personagem, a autora descreve uma incrível ascensão profissional e encerra seu conto numa imagem romântica que remete à publicidade da década de 1950.

Não que tenham sido exigidas histórias pessimistas, ou fatalistas, mas, aludindo à ideia de que, na ficção, “é preferível o que é impossível mas verossímil ao que é possível mas não persuasivo” (LIMA, 1995, p. 81), foi pedido coerência entre os capitais de que dispunha a personagem no começo e os que acumulava no regresso da história, a fim de conduzi-los a um confronto das possibilidades *reais* de êxito – possivelmente percebidas através das experiências próprias, ou de pessoas próximas, como também esclarecidas pela aula de sociologia – com os discursos ideológicos com que são bombardeados diariamente, com as construções da narrativa midiática conservadora. Este processo tencionava fazer emergir e dar nitidez à falsa consciência que é engendrada nas classes dominadas pelas dominantes através dos aparatos simbólicos que detêm.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (BOURDIEU, 1989, p.11).

Notada a princípio na pesquisa sobre a realidade escolar (empreendida na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, como atividade preparatória para a regência, no semestre seguinte), a heterogeneidade social dos alunos do Colégio de Aplicação pode ser interpretada enquanto resultado do processo seletivo particular à instituição, o sorteio, que evita, pelo menos no acesso à escola (embora não quanto aos conteúdos veiculados), a legitimação das desigualdades sociais, sem lançar mão de quaisquer critérios de classificação e

proporcionando, por um momento, chances iguais. Deste modo, a turma B do segundo ano de 2014 era composta por representantes de diversas classes sociais, filiações prévias que qualificam o posicionamento político dos educandos. No debate acerca de Bourdieu, estudantes, filhos de professores universitários, por exemplo, resistiam em reconhecer seus privilégios, conforme me explicou a professora Thereza, enquanto outros, mais expostos às asperezas do mundo, desconstruíam com mais facilidade o pressuposto cínico da igualdade de oportunidades – embora os filhos de famílias que experimentaram restrições aos estudos apresentem a tendência a reproduzir elogios à meritocracia, posto que, carentes de uma formação política, ficam mais sujeitos à violência simbólica das representações ideológicas.

A função propriamente ideológica do campo de produção ideológica realiza-se de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo da luta das classes. A homologia entre os dois campos faz com que as lutas por aquilo que está especificamente em jogo no campo autônomo produzam automaticamente formas *eufemizadas* das lutas econômicas e políticas entre as classes: é na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais (BOURDIEU, 1989, p. 13-14).

A interpretação dos contos dos alunos, em razão de serem carregados de subjetividades, pode significar uma tarefa trabalhosa e complexa para o professor. Contudo, ao enveredar pelos textos, o docente reúne referências para identificar as doutrinas que escoram determinados discursos, e que se manifestam enquanto interesses, pertencas de classe, de status social (FOUCAULT, 1996, p. 43); assim, penso que ele pode aperfeiçoar suas estratégias, pois tem mais elementos para preparar uma aula adequada ao seu público e, extraindo indiretamente conhecimentos, noções qualitativas sobre seus alunos, intervir apreciando as diferenças, abordar e trabalhar as necessidades percebidas, as questões mais latentes para cada turma.

Com efeito, a ‘instância do discurso’ abre para a perspectiva pessoal e, reforçando o plano da enunciação, relaciona seu agente com o lugar que, consciente ou inconscientemente, o orienta. Se a instância discursiva põe em cena o sujeito enquanto falante, já o discurso mostra o sujeito como falante-falado. Eu que, intersubjetivamente, só existo porque minha língua me permite que me nomeie, sou, na verdade, em princípio, falado por meu discurso (LIMA, 2006, p.74).

Se “o que fala nunca é [apenas] a palavra, o discurso, mas toda a *pessoa social*” (BOURDIEU, 1983, p. 14), deste modo, é importante que, a partir dessa explicitação – tanto no que ela tem de hipotética, ou de verossímil, quanto no que carrega de pessoal –, o aluno consiga sofisticar seu olhar sobre si mesmo, sobre a condição social de sua família, o que dispõe enquanto privilégio, o que se lhe restringe, e praticar a alteridade ao ouvir as histórias dos colegas, o que dá substrato para a retomada da discussão sociológica, problematizando as realidades representadas nos contos, como também os pontos de vista.

Outros trabalhos, porém, apresentaram capturas do real que me pareceram prescindir dessa eufemização acima abordada, explorando o drama de suas personagens e testando as expectativas, as ficções que estas tinham para si no começo da narrativa, de modo a construir representações cruas, pode-se dizer, mais verossímeis que os discursos midiáticos que invariavelmente ressaltam a história daquele que *conseguiu*, dos poucos *vencedores*; como também, a partir de tais “vivências” discursivas, superar em empiria o que pode pretender uma exposição sociológica sobre o conceito de meritocracia, por exemplo. A seguir, serão expostos alguns trechos.

O ensino médio não foi nada fácil, sempre fui bolsista em uma boa escola e graças a esse fato eu tinha a obrigação de me sobressair dentre os outros alunos, não somente nas notas, mas sempre precisei chegar pontualmente, não aprontar nada durante e nem depois das aulas. [...] foi assim, sozinha e despreparada que mergulhei de cabeça na prova e consegui ficar na lista de espera para o curso que sempre quis fazer: odontologia. Depois de dois meses fui chamada, mas infelizmente meu tempo no curso foi curto e cruel. Eu não tinha condições financeiras para comprar todos os materiais necessários para concluir, por isso abandonei ainda no primeiro semestre. [...] Hoje, observando tudo ao meu redor, me vem à cabeça somente uma coisa: como poderia ter sido a minha vida. Como seria ela agora se ao invés de largar o curso de odontologia eu fosse um dos meus colegas e conseguisse terminá-lo, como seria trabalhar nos melhores consultórios odontológicos do país, como seria ser a dona ao invés da humilde secretária, que agora já com seus 46 anos não têm mais condições de fazer nenhum curso, que tem uma família para sustentar, crianças para educar e acima de tudo dar o seu melhor para que elas tenham um futuro diferente do da mãe (Estudante C. N.).

João da Silva é um adolescente de classe baixa que acaba de terminar seu ensino médio. Sua escola não ofereceu uma boa estrutura para a formação educacional e ele teve que sustentar sua família desde os 16 anos, já que seu pai ninguém sabe quem é e sua mãe tem ele e mais cinco irmãos. Quando pequeno sonhava em ser jogador de futebol [...] trabalha numa rede de fast-food como atendente, na qual ele fica 12 horas por dia. [...] Hoje, aos quarenta e seis anos, trabalha como porteiro em um prédio, ele trabalha para sobreviver e não para viver, e chora ao se lembrar de seus sonhos de criança (Estudante P. H.).

No apêndice, um conto na íntegra, da aluna F. que, além de ter demonstrado possuir essa familiaridade com a escrita que gostaríamos de desenvolver em todos, pôde converter

imagens distintas, questões sociais e noções suas numa representação textual da realidade periférica de que se acerca, criando uma história vívida.

Pela dificuldade, minha e dos alunos, de traduzir dados qualitativos para quantitativos, sugeri para as avaliações uma simbologia outra que não a numérica, sendo os alunos responsáveis por elegê-la, conforme o relato da aula do dia 26 de novembro:

Logo de início, expliquei por que gostaria de criar estes signos para mediar as notas, e eles aceitaram, estabelecendo: céu (10), progresso (8), emergente (6) e subdesenvolvido (4). Achei curiosas as sugestões deles, três vocábulos frequentemente usados para designar o desenvolvimento de nações e, destoando, o outro, o mais valioso, que remete à religião. Parece-me que enquanto o esforço de quem vem de baixo dessa escala até o “progresso” é adjetivado de modo pragmático e realista, o êxito máximo é metafísico, talvez destinado apenas aos que têm o “dom”. Será possível inferir disso uma semelhança com o estudo de Bourdieu sobre o mito que repousa no sucesso e na meritocracia? Enfim, eu aprovei a aplicação da ideia dos signos de mediação – realmente as palavras escolhidas podem dizer muito mais que os números, estes, também, palavras. Aqueles que escreveram de modo mais equilibrado e verossímil receberam “céu”, enquanto aqueles que narraram – sem, contudo, embasar ou explicar – saltos na vida de seus personagens, tiveram como nota “progresso”. De modo geral, todos os textos relacionavam seus personagens ao desejo ou meta de entrar para a universidade, o que vai ao encontro do questionário aplicado no início do ano, quando da pesquisa sobre a realidade escolar, na qual os alunos revelaram compartilhar esse mesmo objetivo.

Por volta de um terço dos membros da sala do segundo ano B não realizaram a atividade. A isso se pode creditar o fato de ser uma avaliação diferente, estranha ao que costumeiramente lhes é cobrado, algo compreensível devido à própria dificuldade que a proposta intenta combater, mas que, por se tratar de um estágio, carece de tempo para exercer-se de modo processual. Há de se considerar também que o conto era a última avaliação, tendo alguns já alcançado a média para serem aprovados na disciplina de Sociologia. Em diálogos com o professor responsável pela disciplina do estágio, Alberto Brunetta (que por choque de horários não pôde acompanhar minhas aulas, sendo substituído pela professora Nise), acerca da minha regência, percebi que teria sido interessante trazer outros contos, tanto os meus, quanto os clássicos, de autores consagrados, para exemplificar construções ficcionais e miméticas aos estudantes.

O retorno dos textos para a turma também foi prejudicado pela falta de tempo, de maneira que pude socializar apenas alguns, em que os jovens autores conseguiram vencer a timidez e autorizar a leitura pública. O brilho nos olhos, a euforia, as palmas e os agradecimentos, embora não quantificáveis, são um reforço positivo para a experiência que, espero, possa ser reproduzida ao longo dos anos letivos enquanto professor, de acordo com as possibilidades mais *verossímeis* que se abrem para o exercício da docência atualmente, ou seja, admitido em caráter temporário (ACT) na rede pública de ensino e, assim, perceber se os efeitos gerados na intercalação com outras atividades discursivas representam um acúmulo de capital cultural e simbólico.

5. A escrita dos escritores

Entre as chances de falar e ser ouvido e compreendido, de dizer com autoridade, Michel Foucault, em sua aula inaugural no Colégio de França (proferida com o intervalo de exatamente quarenta e cinco anos para o dia em que este capítulo é redigido), publicada posteriormente como *A Ordem do Discurso*, explica que a autoridade discursiva provém das instituições, as quais concedem momentaneamente seus poderes, ao mesmo tempo em que os estendem sobre nós, assim, confinando a fala, restringindo a forma, não empoderando o indivíduo por si, o que seria, sob a orientação das vontades próprias, dispor do discurso livremente:

O desejo diz: 'Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz'. E a instituição responde: 'Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Em *A Economia das Trocas Linguísticas*, Pierre Bourdieu esclarece a relação entre as condições de produção de um discurso mais ou menos sofisticado e a posição do interlocutor na escala social. De acordo com o autor, tanto quanto a formação do gosto artístico, problematizada em *Amor pela Arte* (BOURDIEU, 2003), as competências linguísticas, que não são reconhecidas enquanto resultantes de um aprendizado, mas atribuídas ao dom inato, reproduzem dissimuladamente as diferenças de classe (BOURDIEU, 1983, p. 16).

A aptidão para apreender simultaneamente os diferentes sentidos de uma mesma palavra (que os testes de inteligência freqüentemente medem) e *a fortiori*, a aptidão para manipulá-los praticamente (por exemplo, reativando a significação original das palavras comuns, como gostam de fazer os filósofos) é uma boa medida da aptidão tipicamente erudita de subtrair-se à situação e de romper a relação prática que une uma palavra ao seu contexto prático, encerrando-a, assim, num de seus sentidos, para considerar a palavra nela mesma e por ela mesma, isto é, como o lugar geométrico de todas as relações possíveis com as situações consideradas assim como "casos particulares do

possível". Se essa aptidão para utilizar as diferentes variedades linguísticas, sucessiva e sobretudo simultaneamente, está, sem dúvida, entre as mais desigualmente repartidas, é que o domínio das diferentes variedades linguísticas [...] e, sobretudo, a relação com a linguagem que ele supõe, só pode ser adquirido em certas condições de existência capazes de autorizar uma relação desprendida e gratuita com a língua (BOURDIEU, 1983, p. 6-7).

Ao considerar-se a origem social dos estudantes do Colégio de Aplicação a partir do que foi constatado na referida pesquisa da realidade escolar, na turma em que estagiei, sendo os alunos pertencentes às classes média e média baixa, assim como os da rede pública de ensino básico que, é sabido, são em grande parte oriundos de famílias de baixa renda, há de se ponderar acerca dos limites deste trabalho: quem pode escrever assim? Quem tem o domínio da linguagem para manipulá-la e construir representações que se contraponham às representações hegemônicas, o que também subentende que se tenha capacidade de lhes reconhecer enquanto ilegítimas, opressoras, falsas, servindo a interesses específicos? O que durante a redação deste trabalho surgiu como uma debilidade, uma fraqueza, acusando nossas ideias de pretenderem realizar tão somente outra forma de violência simbólica na experiência escolar dos estudantes, contribuiu para que eu lançasse um novo olhar sobre o projeto, reconhecendo que é de fato o que ele intenta desempenhar, outra violência simbólica, mas não de modo a criar uma falsa consciência, ou de impor uma verdade científica, pelo contrário, estimulando um alargamento de significados, categorias e sentidos, um processo certamente doloroso de expansão e aprimoramento das habilidades discursivas, da complexidade e do repertório linguístico.

O anseio de proporcionar acréscimos de capital simbólico através de atividades pedagógicas que concebiam tratamentos não convencionais da língua não quer impor mais disciplina, mas compensar disparidades que escapam aos domínios da escola – de acordo com Bourdieu, não apenas em se tratando de incitações e referências à arte, à aprendizagem de um “bom gosto”, mas sobretudo quanto ao nível e à abrangência da língua falada em casa. É muito provável que este exercício, restrito às aulas de sociologia, não tenha a dimensão necessária para revolucionar a formação linguística dos colegiais, entretanto, procura abrir caminhos para o seu desenvolvimento. O trabalho a ser empreendido é gigante, desafiador, como canta o samba de João Nogueira, citado na epígrafe, e que a minha leitura faz assentar sobre a atuação do professor: “se você conseguir, se quiser suportar, ensine as palavras, os truques, as armas”. Trata-se de empoderar, armar os estudantes o quanto possível desses dispositivos discursivos que os provenientes das classes dominantes recebem de família, enquanto privilégios não declarados, inscritos na *natureza* do indivíduo.

Existe todo um aspecto da linguagem de autoridade que não tem senão a função de lembrar essa autoridade e de remeter à crença que ela exige [...]. Neste caso, a estilística da linguagem é um elemento do "aparelho" (no sentido de Pascal) que tem por função produzir ou manter a fé na linguagem. A linguagem de autoridade deve parte importante de suas propriedades ao fato de que precisa contribuir para sua própria credibilidade – por exemplo, a "escrita" dos escritores, as referências e o instrumental dos eruditos, as estatísticas dos sociólogos etc (BOURDIEU, 1983, p. 8).

É interessante notar que se, para serenar suas potencialidades transgressoras, a ficção e o discurso poético foram desde a antiguidade, com exceção de Aristóteles, relegados à condição de adereço, de enfeite dispensável, como nos elucida Costa Lima, em Bourdieu, no entanto, vemos explicitado o poder que o estilo encerra no texto, o elemento de distinção subjacente ao discurso arrojado, desenvolto. Embora tenha elogiado a escrita ficcional, este estudo não se desviará do imperativo de reconhecer que o que pretende ensinar é também um instrumento de poder, tal como o discurso científico e a autoridade com que ele se emoldura, porém, com o proveito, que acreditamos legítimo, de se transferir poder para os que não detêm, aqueles que não tiveram acesso a tais saberes em casa. A liberdade de subtrair-se à aporia da linguagem científica significa a posse de um poder superior àquele que a ciência confere aos seus súditos e praticantes, pois esta esquiva, para ser autêntica, *adequada, bem colocada*, supõe o domínio socialmente reconhecido desse discurso, para só então transcendê-lo e daí estar apto a jogar com ele. Tendo em vista que abordagens literárias da ciência podem não estar ajustadas à condição de graduando, tanto o que há de ensaístico na escrita quanto a proposta deste projeto, voltada para o ensino médio, representam tentativas de assaltar essa legitimidade que não nos cabe e tomar para si o discurso.

[...] a crítica sociológica submete os conceitos linguísticos a um tríplice deslocamento, substituindo: a noção de *gramaticalidade* pela de *aceitabilidade* ou, se quisermos, a noção de língua pela noção de língua legítima; as *relações de comunicação* (ou de interação simbólica) pelas *relações de força simbólica* e, ao mesmo tempo, a questão do *sentido* do discurso pela questão do *valor* e do poder do discurso; enfim e correlativamente, a competência propriamente linguística pelo *capital simbólico*, inseparável da posição de locutor na estrutura social (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Como forma de explorar a zona de desenvolvimento proximal dos educandos, o exercício da ficção mimética nas aulas de sociologia intenta provocar estímulos para que o tecnicismo que caracteriza a educação brasileira e as carências na formação discursiva sejam, senão superados, menos determinantes nas trajetórias. Não lhes reduzir a agência à reprodução

desta estrutura de ensino, mas dotá-los de capacidades criadoras, ativas, conforme a definição de *habitus* em *O Poder Simbólico* – posto que se trata de um conhecimento adquirido, um capital, uma disposição incorporada (BOURDIEU, 1983, p. 61) –, criar meios para incorporarem que seja um pouco desse *habitus*, da “escrita dos escritores”, ainda que isso denote, levando em conta os limiares que a herança cultural impõe, *um passo maior que a perna*. Enfim, tendo em vista que – em clara concordância com os estudos de Vygotsky –, “os efeitos de toda experiência nova sobre a formação do *habitus* dependem da relação entre essa experiência e as experiências já integradas ao *habitus* sob a forma de esquemas de classificação e de engendramento” (BOURDIEU, 1983, p. 26), permitir que adquiram processualmente maior familiaridade com a língua e com a sociologia a partir dessas passadas largas da narrativa ficcional.

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (OLIVEIRA, 1997, p. 62-63).

Ao incidir sobre as carências na formação linguística, essa recriação do mundo, essa apropriação insubordinada de outros saberes que a ficção proporciona, no que logra êxito em gerar capital simbólico, tem qualquer coisa de libertária. Contudo, não posso fazer tal afirmação sem esbarrar no ceticismo desses franceses que constituem a estrutura interpretativa do meu trabalho:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma ‘escritura’ (a dos ‘escritores’) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Sou obrigado a discordar deste mestre, pois, que há de fato uma ritualização da palavra, há; que essa escritura constitui um saber mais distinto, mais refinado, engendrando, portanto, poder e sujeição, fato; porém, se no contexto europeu, de onde se originam tais

críticas, o ensino é universalizado, no Brasil, a questão é anterior: ter ou não acesso. Em comparação com as práticas discursivas que regem a nossa educação e as suas consequências – a reprodução acrítica e anônima de noções prontas –, não posso deixar de reconhecer as potências de subversão da ordem e a liberdade de pensamento presentes no texto ficcional. Sem pretender “fabricar” escritores – nem sociólogos –, mas promover uma formação mais ampla, de modo a agregar capitais a quem não lhes dispõe, o ensinamento que busca aproximar jovens dessa “escrita dos escritores” não é uma rendição a um modelo discursivo, posto que ela não carece de ser bonita, ou elegantemente disposta, podendo perfeitamente ser feia, crua, ou *visceral* – como é adjetivada frequentemente a literatura de Charles Bukowski. É uma cara superação de modelos vigentes que, embora ainda impregnada de normas, como a gramática, de poderes simbólicos, como o discurso científico, o midiático e a distância do saber culto, de estruturas objetivas e pesadas, tal qual a inumana distribuição de capitais, o sistema escolar, a língua por ele conduzida e o meio linguístico de origem; em seus efeitos, pouco tem de fictícia, e talvez nem tanto de real, mas muito de uma *verossímil* tomada de conhecimento, representando, senão fuga, rebelião, ao mínimo, uma *festa na cadeia*.

Considerações Finais

Este aprendizado a partir da confrontação entre ficções sociais e ficções sociológicas pode implicar numa ausência de crenças, num certo niilismo. Ou, talvez, esta falência dos mitos possa significar até mesmo um princípio de outras ficções, estas mais autênticas, sem necessariamente partirem do *era uma vez*, tampouco terem a convicção de terminar sempre num *final feliz*. Poderíamos interpretar tal desencantamento do mundo enquanto abertura para um reencantamento, diversificado e plural, talvez pós-moderno, ao conceder valor a variadas categorias de discursos, ou apenas uma indulgência resignada, dó de ver-nos espremidos e querer dedicar alguma flexibilidade entre as estruturas, qualquer ideia convincente de autonomia.

Outro questionamento recente, que sobreveio da participação, no segundo semestre de 2015, como monitor na disciplina de Metodologia de Ensino em Ciências Sociais, ministrada pelo professor Alberto Brunetta, diz respeito à pretensão de somar sociologia e literatura: ao propor esta interdisciplinaridade, estaríamos atravessando a área que concerne à matéria de língua portuguesa, pressupondo que ela não esteja cumprindo sua função? Tenho dúvidas, pois o método aqui estudado vale-se de uma abordagem e um direcionamento crítico específicos e talvez divirja um tanto das redações produzidas em exercícios de português, ostentando, assim, um aparente ineditismo. Que o colóquio entre as ciências possivelmente auxilia na formação de um pensamento correlacional, sistêmico, acredito, mas, sobretudo, que a conversa muda quando a arte nos empresta sua sensibilidade, o efeito da sua forma, sua estética, a provocação da *mimesis*, a insolência da ficção, e que o deslocamento que a sociologia gera é revigorado pela imaginação.

Conquanto este trabalho se disponha a ser e causar um amálgama das duas áreas, além da de educação, notei que ultimamente tenho me afeiçoado mais ao lugar e à legitimidade que provém da escrita do que da sociologia, mesmo podendo ver materializada aqui a *minha* sociologia, percebo a sensação de tê-la pega emprestada, por exemplo, ao reconhecer essa intercalação constante com as citações – que julgo ainda preferíveis ao enfado da paráfrase, não obstante a sua inevitabilidade –, quase um discurso paralelo firmando-se enquanto chão e frequentemente atraindo-me para que eu não esqueça a gravidade do que falo e deixe a

autoridade que ele me confia escapar por entre devaneios e ficções, nas quais, estas sim, eu consigo me reconhecer, não por uma perseguição impossível pela ideia de originalidade, mas pela impressão de que vêm mais de dentro, e sendo, justamente elas, construções mágicas, as que me parecem menos alienadas e menos alienantes. Vejamos como será quando me chamarem professor.

Na esperança deste método ser socializado, penso que o potencial profanador da ficção, frente a outras estratégias disciplinares, pode enriquecer e elevar discussões em temas variados, por exemplo, sobre gênero, promovendo a invenção de situações em que os sexos sejam invertidos, em que os estudantes, a partir da *mimesis*, possam manusear e questionar significações prévias, imagens tradicionais, noções sociológicas e experiências próprias, reconstruindo o seu posicionamento; como também para problematizar questões como a ideia de que haveria, no Brasil, uma democracia racial, explorando o tema racismo por meio de vivências discursivas e, talvez, fazer em texto algo próximo à experiência de Jane Elliott, que discriminou seus alunos – todos brancos – em olhos azuis e olhos castanhos e deu a cada grupo, por um dia, tratamento vexatório, sendo a dinâmica endossada pela turma de modo a criar uma simulação realística que expandiu consciências acerca do que é viver sob o preconceito e o racismo. Trabalho e exploração, movimentos sociais, participação política, relativismo cultural, pós-colonialismo – muitas temáticas são passíveis de serem exploradas pelos “contos sociológicos”, assim como o seu exercício pode ser adaptado e funcionar em outros níveis de ensino, como o fundamental ou o superior.

Lembro-me que, enquanto bolsista do PIBID, estudando modos de se introduzir a disciplina, encontramos pesquisas a respeito da noção que os alunos no início do ensino médio faziam da sociologia, do que se tratava, para quê servia. Na época, a residência em escolas públicas nos expunha um cenário precário, de professores com má formação e péssimos salários, aulas que pouco construíam, de maneira que, de acordo com as orientações da bolsa, havia a preocupação em firmar as bases da disciplina, expressa no trabalho com os pensadores clássicos, e em reafirmar a sua importância, seu caráter científico, sério – “a ciência da sociedade”. Por tudo, quando nos deparamos com uma das respostas discursivas das tais pesquisas: “Sociologia cada um tem a sua”, primeiro, achamos graça, depois, tomamos como indício da necessidade de fortalecer o ensino e esclarecer os propósitos da matéria. Ao final deste trabalho, recordei-me dessa frase que agora me faz muito mais sentido.

Se, na França estudada por Bourdieu, os filhos das classes cultas sentiam-se *em casa*, em razão de lhes serem familiares tanto os saberes quanto a forma como eram veiculados, e seus desempenhos, destacados na homogeneidade do ensino, deviam-se à

ascendência cultural, no Brasil, além do meio linguístico de formação, a discrepância é reforçada pela condição de classe: quem pode, paga escola privada, quem não, ingressa na pública. A qualidade desta varia de acordo com a localidade e a estrutura de que dispõe, mas, de um modo geral, a escola pública apresenta carências que podem ser explicadas pela escassez dos investimentos governamentais em educação nas últimas décadas. Nessas escolas, principalmente as situadas em regiões periféricas, torna-se muito mais problemática a assimilação de conhecimentos *estranhos*, transmitidos em *embalagens* herméticas. Aqui, é imperativa a abertura do campo da sociologia, a democratização de seu acesso. Isto não significa torná-la pobre para distribuí-la aos pobres, tampouco, como pode ser interpretada a frase supracitada, reduzi-la à opinião de cada um. Ao repensar a fala do aluno, percebi que ela estava em sintonia com o nosso estudo: a sociologia precisa ser de todos e para cada um(a). Fazer sociologia no ensino médio por meio da ficção é permitir que se a pronuncie a partir da língua que se fala, do contexto em que se vive e das ferramentas de que se dispõe, é dar agência, através da representação mimética, para que se conteste a estrutura, a hegemonia das narrativas que inauguram o mundo – um mundo que talvez não corresponda à realidade dos alunos, mas que incide sobre ela, depositando discursos enganosos, reproduzindo e robustecendo ficções sociais. Em educação, há muito é consenso que a pesquisa deve estar associada à docência e à aprendizagem, pois então admitamos nós, professores, que se escave e vasculhe a consciência, as emoções, os sentidos, o senso comum, as ciências e as artes e incentivemos que se aprenda enquanto se expresse – quem sabe, ao final, não percebemos que o ensino pode ser uma experiência reveladora?

O discurso midiático que nos colore as mazelas do capitalismo é refrigerante, xarope gaseificado explodindo açúcar, e a ciência é engolida como um remédio do qual não se compreende a bula, para curar o mal da ignorância, e embora ela mesma afirme que suculentas frutas fazem bem à saúde, tem preferência por nos oferecer a vitamina sintetizada, fórmulas de sabedoria. Propaganda, supérfluos cancerígenos, indústria farmacêutica, negócios altamente rentáveis. Nas sinaleiras, como condição de permanência para remendar os sete longos anos que podem levar uma licenciatura, as ficções de um sociólogo não *vendem* tanto. Seja a partir da democratização da língua, do dom inato desmascarado em privilégio, em aprendizado, do uso pedagógico até o desgaste e a banalização daquela “escrita dos escritores” – chama atenção o tom de sacrilégio que assume a proliferação de blogs, publicações independentes e rótulos de escritor –, da politização através da arte, seja com metáforas baratas, enunciados científicos, professores de sociologia, português, história, física, filosofias alternativas, loucos, naturebas,

hipsters, tutoriais no *Youtube*, a astrologia ou a ocupação das escolas em São Paulo, alguém ou alguma coisa há de nos ensinar que não podemos separar a cabeça pensante do resto do corpo, nem a escola da complexidade da vida social, e que, se as palavras têm sabor e o saber também alimenta, há muito mais nutrientes no conhecimento integral.

Anexos

Conto sociológico

Aluna F.

Fabrício Brasil de Kaskaes é o nome do sujeito. Mais conhecido como FBK, o cabelo crespo e a pele escura, aos 19 anos já carrega consigo o peso de ex-presidiário. Ficou seis meses vendo o sol nascer quadrado, fruto de um furto. Qual foi o alvo? A vendinha da esquina. Levou comida para casa. A mãe foi demitida, o irmão mais novo estava com fome. Caso comum, para a justiça é só mais um.

Dizem que a cadeia ou te dá jeito de vez, ou te piora pra sempre. Ainda bem que FBK conheceu os livros, um tanto deles e bons que só eles. Uma novidade muito bem vinda, já que Fabrício nunca ganhara um livro. O salário dos pais era apertado, o aluguel lhes sugava metade, o governo boa parte, e o resto... Bom, que resto? Voltando aos livros, já dizia Platão que um livro é um mestre que fala, mas não responde. O mestre ensinou muito à FBK. Saiu de lá com uma nova visão de mundo. Um tanto pelo olho roxo, resultado de uma briga, um tanto pela coleção de novas ideias que vagavam em sua mente, proveniente das leituras.

Fabrício saiu da penitenciária com o físico e o psíquico cambaleando, porém, saiu também cheio de sonhos, sonhos esses que o sistema viria a aniquilar, algo típico de seus afazeres. FBK podia até mesmo ouvir o apelo de sua mãe, na humilde súplica de desta vez, fazer diferente.

No reencontro com a família, o sujeito achou uma brecha entre o funk e o pagode para contar seu mais novo objetivo: entrar para a faculdade de Psicologia. Na prisão havia lido Augusto Cury e Silvério da Costa Oliveira. Agora, sonhava em compreender as esquisitices da mente humana. Queria formar-se e voltar pra favela, ouvir o desabafo

dos jovens que no crime entram e não saem mais. Queria pronunciar palavras que secassem as lágrimas da mãe que tem o filho morto, vítima de tiroteio. Queria auxiliar o homem a reintegrar-se na sociedade, depois de sair da prisão. Queria muitas coisas. Queria que sua mãe tivesse orgulho de tê-lo como filho.

Assim, FBK entra para a faculdade de Psicologia. Se foi difícil? Pior que não. Ele se encaixava nas cotas. Cota pra negro, cota pra baixa renda e cota pra escola pública, teoricamente, Fabrício tinha tudo para dar certo.

11 anos depois...

São quatro horas da manhã. O sujeito, já camuflado na escuridão, fica à espreita por entre as vielas da favela. O olho cheio de ódio, cheio de medo, à espera de algo que nem ele sabe o que é. Talvez um vulto, talvez um barulho, BUM! Um tiro, correria. A mão suava frio, carregava um fuzil. Já antes do amanhecer, a favela foi invadida. FBK atira de volta, depara-se com dois. Boiada, pensa. Conhece esses becos desde que se conhece por gente, e na correria, toma a melhor posição. Atira neles, percebe que só tem um. E o segundo, cadê? Nem se dá o trabalho de responder e recebe um de raspão. To sozinho mas to com Deus, é o que consola. Não teve nem tempo de comemorar a vitória por cima do que estava à sua frente, pois em questão de segundos, FBK se ajoelhava. Caiu de joelhos, feito homem. Fora baleado por trás, era o segundo que faltava. Havia o perseguido sem ao menos ser notado. Operação finalizada, Complexo do Alemão devidamente pacificado.

E morre por aqui mais uma vítima do sistema. Sistema esse que abriu as portas da faculdade para FBK. Colocaram cota, mas e o ensino de qualidade ao alcance desses negros, pobres, e/ou estudantes de escola pública? É lenda. Fabrício entrou na faculdade às cegas. Davam-lhe textos de 20 páginas em inglês, para ler até o dia seguinte. Nunca cogitou a hipótese de ter língua estrangeira em sua escola, só sabia o brother. Ao correr do semestre as coisas foram apertando, trabalhava o dia todo, morria na aula à noite, sem chance de acompanhar. Largou o curso, foi procurar trabalho. Ensino Médio completo em escola pública, com rótulo de favelado, e pra ajudar, o fardo de ex-presidiário. Quem quis? Ninguém, a não ser ele, o crime.

Fabício voltou para onde veio, mas sem o diploma, sem poder ajudar os jovens do crime, sem secar as lágrimas da mãe e sem auxiliar na reintegração do homem ex-presidiário. Até porque ele mesmo tornou-se o jovem do crime, o ex-presidiário que não se reintegrou, e o filho morto da mãe que chora.

E a morte de FBK é somente mais uma, é somente uma estatística. O sistema triturou seus sonhos, como o de diversos jovens. Pecou no ensino público, pecou no preconceito, pecou na desigualdade. Pecou nas oportunidades, que não são para todos. Fabício não pôde estudar outra língua desde pequeno, não pôde ler livros em sua vida escolar. O que não lhe foi dado, foi cobrado. Diante das dificuldades, teve que largar seu sonho, sua vontade de mudar, e foi parar no que já estava pré-escrito: na criminalidade. É um ciclo vicioso na sociedade, onde os pobres são vítimas da falta de oportunidade, sobrando-lhes o crime. E o governo e a sociedade nada fazem, além de triturá-los.

Referências

- ADORNO, Theodor. “O ensaio como forma” (p. 15-45). In: Adorno, W. T., *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida, Editora 34, Coleção Espírito Crítico, 2003.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. “A Economia das Trocas Linguísticas”. In: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39, p.156-183, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. “O Poder Simbólico”. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. Tradução de Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. “Esboço de auto-análise”. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CANDIDO, Antonio. “A personagem do romance”. In: *A personagem de ficção*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- CHARTIER, Roger. “O mundo como Representação”. Tradução de Andrea Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos avançados* [online]. São Paulo, 1991.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Luiz Costa. “Vida e mimesis”. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LIMA, Luiz Costa. “História. Ficção. Literatura.” São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. 3ª ed. Trad. de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

RUIZ, João Álvaro. “Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos”. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.

WHITE, Hayden. “Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura”. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.